O wychowaniu charakteru.

W poprzedniej naszej pracy (Nowe Tory — listopad i grudzień 1908) mówiliśmy o budowie charakterów i o rozpoznawaniu ich u dzieci. Teraz nastręcza się z kolei nowe zagadnienie równie ważne, mianowicie sprawa wychowania charakterów.

Poglądy uczonych na tę sprawę są dość różnorodne i sprzeczne. Jedni są bezwzględnemi sceptykami i sądzą, że wychowanie jest bezsilne w stosunku do temperamentu i charakteru. Według nich przeznaczenie moralne dziecka zawarte jest już w łonie matki i musi się rozwijać w życiu nieodmiennie. Tak twierdził Schopenhauer i Spencer, tak Voltaire, Rousseau, Taine, a nawet i Ribot. Voltaire [1]) przypisywał jakie takie wpływy jedynie przyzwyczajeniom; po za tym każdą zmianę moralną uzależniał od zmiany fizycznej. Utrzymywał więc, że tylko częste lub długotrwałe choroby wywierają wpływ na charakter i mogą go doszczętnie zmienić, a za najdzielniejszy środek pedagogiczny uważał środki czyszczące. Jako przykład podawał zawsze Karola XII-go, tego nieugiętego olbrzyma północy, u którego gorączka ropna sprowa-

[1]) Cyt. u. Queyrat: Les caractères et l'éducation morale. 1907.

działa miękkość i podatność dziecka. Ribot [1]) z swej strony czyni tylko to ustępstwo, że za „niezmienne“ uważa charaktery t. zw. „prawdziwe.“ Termin „prawdziwy“ odpowiada u Ribota charakterom spiżowym, niby z jednej sztuki wykutym, które w rozwoju swym nie znają wahań lub zboczeń. Charaktery przeciętne, pospolite, mogą, zdaniem Ribota, ulegać pewnym zmianom. Jest to dla nas o tyle pouczające, że charaktery przeciętne spotykamy wszakże najczęściej.

Zdarzają się jednak i inne poglądy na sprawę wychowania charakteru, wręcz tamtym przeciwne. Pomijam Montaigne'a, Fénélona i Halvetiusa, którzy utrzymywali, że różnice w ludziach dają się bezmała sprowadzić do różnic w wychowaniu, a talentów i cnoty można się nauczyć. Pomijam także przesadę czasów ostatnich, gdzie wychowanie traktuje się w sposób entuzjastyczny i wierzy się, że od postępów wychowania zależy doskenałość i szczęśliwość rodzaju ludzkiego. Ale przypomnijmy sobie, że nawet taki Rousseau, który twierdził, że dziecko rozwija się samo z siebie, a wychowanie jest w najlepszym razie zaledwie drobnym przyczynkiem z naszej strony, dodawał równocześnie, że wychowanie rozpoczyna się od kolebki, a przykład wiele może. Stuart Mill [2]) zaś ze zwykłą sobie trzeźwością i umiarkowaniem mówi, że „każdy osobnik przez styczność z otoczeniem i przez wpływ, jaki sam na siebie wywiera, może ulec powolnym i drobnym zmianom. Te zmiany są wprawdzie zamknięte w pewnych granicach organizacją fizyczną i duchową ustroju, ale bądź co bądź są wyraźne i poważne.“

---

[1]) Th. Ribot: La psychologie des sentiments. 1896.
[2]) J. St. Mill: Logic. Tłum. rosyjskie z r. 1900.

Nie wpadając ani w zwątpienie, ani w entuzjazm na punkcie wychowania, postaramy się rozważyć, w jakim zakresie jego wpływy mogą oddziaływać na charakter, oraz jakie są środki najdostępniejsze, któremi wychowawca w tym celu rozporządza.

Wiemy już, że dziecko posiada od urodzenia pewien typ usposobienia, pewien temperament, którego nie zmienimy. Wszelka interwencja czynna pozostanie tu bezskuteczną i, jak słusznie zauważył Voltaire, równałaby się chyba chęci zamienienia blondynów na brunetów lub ludzi małego wzrostu na wysokich. Każda praca, podjęta w tym celu, będzie więc straconą. Co najwyżej przez próby i wysiłki, skierowane ku temu, możemy w dziecku wyrobić fałsz, obłudę i hipokryzję, czyli wszystko to, czym w wielu razach i człowiek dorosły kryje lub osłania swą istotę wewnętrzną.

Z drugiej strony jednak wiemy również, że dziecko rzucone jest od urodzenia w pewne środowisko fizyczne i moralne, do którego się przystosowuje. Wiemy, że ustrój dziecka kształtuje się stosownie do klimatu, konfiguracji gruntu, gatunku pożywienia i t. d. A jego istota duchowa podlega wpływom równie silnym, jeżeli nie silniejszym jeszcze. Dziecko wciąż patrzy na osoby najbliższe, widzi przykłady, jakie podsuwamy mu przed oczy, słyszy nasze rozmowy, śmiechy i płacze, naśladuje nas i przejmuje z konieczności nasze myśli i wierzenia. To wszystko, razem wzięte, tworzy rodzaj żywej atmosfery, w której dziecko żyje i porusza się, która je ogarnia i przenika. W tej atmosferze formuje się powoli i podlega stopniowej ewolucji ciało i dusza dziecka. Jeżeli oglądamy fotografje jednego i tego samego człowieka, zdejmowane w różnych okresach jego życia, widzimy tam pomimo zachowanego zasadniczego typu szereg różnic i zmian,

niekiedy silnych i wydatnych. Ta sama sprawa powtórzyłaby się najdokładniej, gdybyśmy przed aparatem fotograficznym postawić mogli duszę człowieka. Zachodzi tu tylko ta różnica, że w formowaniu się postaci zewnętrznej dziecka udział nasz ogranicza się do rozmiarów nikłych. Natomiast w ewolucji wewnętrznej wola nasza odgrywa rolę poważniejszą przez nacisk, jaki wywieramy na dusze dziecięce, przez kierunek, jaki nadajemy sami warunkom, w których dziecko żyje. Stąd też wielu autorów, mówiąc o okolicznościach, oddziaływujących najsilniej na charaktery ludzkie, przyznaje stanowisko pierwszorzędne wychowaniu.

Tutaj uczynić musimy małą dygresję.

Idzie mi mianowicie o zaznaczenie, że nawet takie umysły, jak Baina, Compayré, Queyrata np. poszły starym utartym szlakiem i w wychowaniu charakteru kładą największy nacisk na wychowaniu intelektualnym. Tymczasem ze stanowiska ptaktycznego, tradycyjny podział wychowania ma trzy odrębne działy: na wychowanie fizyczne, intelektualne i moralne, oraz przypisywanie któremukolwiek z nich powagi utrzymać się nie da. Te trzy działy muszą się zlać w jedną harmonijnie zbudowaną całość, jeżeli mają odpowiadać potrzebom i wymaganiom życia. Fundamentalne władze człowieka: uczucie, wola i inteligiencja, brane w abstrakcji, odpowiadają zapewne pojęciom różnym, ale w rzeczywistości, w życiu łączą się tak ściśle i nierozerwalnie, że nie może być mowy o kształceniu którejkolwiek z tych władz oddzielnie. Wyłączne pielęgnowanie lub zaniedbywanie jednej odbija się w tysiącznych skutkach na dwuch pozostałych. Praktykowany dotychczas podział wychowania z wyraźną predylekcją dla jego strony umysłowej, jest może jedną z głównych przyczyn, dla czego wycho-

wanie od lat wielu nie zadawala ani starych, ani młodych pokoleń. Najważniejszym błędem, jaki w wychowaniu dzieci popełniamy, jest ten właśnie, że nie ogarniamy należycie całości życia, lecz wyrywamy z tej całości oddzielne strzępy i nad nimi rozpoczynamy pracę. Największa krzywda dzieje się tu wychowaniu moralnemu, które oddawna pozostaje w zaniedbaniu. Już stary Pascal mówił: „on n'apprend pas aux hommes à être honnêtes gens; on leur apprend tout le reste.“ A od tego czasu nic się na lepsze nie zmieniło. W tym samym sensie przemawiał w czasach ostatnich Spencer i Tołstoj, przemawiał nakoniec taki specjalista w tej sprawie, jak Guyau [1]), który mówi: „Wychowańcy nasi umoralniają się lub demoralizują, jak chcą i mogą, bez żadnego z naszej strony udziału. Niema tu żadnych systematycznych środków pomocniczych; poczynając od wieku bardzo młodego, kształcimy tylko umysł dzieci, ufamy tylko umoralniającemu wpływowi wykształcenia i na tym koniec.“

Wracając do rzeczy, przedewszystkim powtórzymy raz jeszcze, że biologicznych podstaw charakteru nie zmieni nigdy najmądrzej zbudowany systemat wychowawczy. Wychowanie nie zrobi flegmatyka żywym i impulsywnym, a choleryka nie uczyni rozważnym i taktownym. Nie możemy więc uważać dziecka, wedle przysłowiowego wyrażenia, za miękki wosk lub glinę bezkształtną, z której wszystko ulepić można: „bóstwo, stół lub miednicę,“ jak szydzi zjadliwie Ribery. [2]) Nie możemy tym samym działać w wycho-

[1]) M. Guyau: Wychowanie i dziedziczność. Tlum. polskie r. 1890.

[2]) Ch. Ribéry: Essai de classification naturelle des caractères. 1902.

waniu na oślep, w myśl z góry powziętych abstrakcyjnych ideałów. Zanim wejdziemy w jakąkolwiek z dzieckiem, kolizję, musimy je w miarę możności poznać. Poznanie dziecka tedy staje się pierwszym i kardynalnym przykazaniem pedagogiki, oraz wstępem niezbędnym do wszelkich praktyk wychowawczych.

Dla osiągnięcia tego celu trzeba pozostawić dziecku swobodę w ujawnieniu swej natury, w uzewnętrznieniu tych zasobów, jakiemi może lub mogłoby rozporządzać. Wychowawca musi tedy nieprzerwanie i niestrudzenie badać dziecko i śledzić za jego czynnościami. Praca i zabawa dziecka, jego stosunek do starszych i rówieśników, jego zachowanie się w towarzystwie i w samotności, gorliwość i wytrwałość w pracy, stałość w upodobaniach, wreszcie zapał w podejmowaniu wysiłków i pokonywaniu trudności — to wszystko są nieocenione spostrzeżenia, które pozwalają wnosić o popędach i uczuciach dziecka, oraz o jego energji czynnej. Uważna obserwacja dostarcza nam również ważnych wskazówek co do trzeciego składnika charakteru: inteligiencji. Przez pytania, rozmowy i opowiadania odsłaniają się przed nami własności umysłowe: obszar i żywość wyobraźni, bystrość spostrzegania, zdolność zdrowego sądu, łatwość skupiania uwagi i nakoniec rodzaj pamięci. Wszystkie te spostrzeżenia, uporządkowane i złączone w jedną całość, zarysowują przed nami obraz mniej więcej pełny, mniej więcej wierny duszy dziecka i zakreślają równocześnie plan przyszłego postępowania.

Musimy tu wyznać ze skruchą, że mało znamy nasze dzieci. Nietylko nie staramy się bynajmniej o ich poznawanie, nietylko poprzestajemy na wnioskach powierzchownych, które się często z sobą nie kleją, ale po większej części sądzimy, że w dziecku niema nic do poznania, że jego dusza—to czysta karta,

na której napiszemy, co zechcemy i jak zechcemy. Wskutek tego spotykają nas na punkcie naszych dzieci częste rozczarowania i zawody. Dziecko np., uznane w rodzinie i szkole za mierną inteligiencję, wyrasta na niepospolitego człowieka; w innych razach znowu cudowne uzdolnienia nie podnoszą się ani na jotę ponad poziom szarej przeciętności lub opadają jeszcze niżej. Że takie pomyłki zdarzają się nawet względem dzieci niezwykłych, a więc obdarzonych od wczesnej młodości wybitną indywidualnością, to fakt niewątpliwy. Dość wspomnieć tu nazwiska Watta, Linneusza, Fresnela i Darwina, którzy byli uważani za nieuków lub próżniaków i stanowili przedmiot wieczystych utyskiwań dla rodziców i nauczycieli; dość wspomnieć Chopina, który uchodził wśród domowników za warjata.

Obfitym źródłem, skąd takie omyłki rozpoznawcze płyną, jest jeszcze i ta okoliczność, że wychowawcy poprzestają najczęściej na tych tylko spostrzeżeniach, które im się same narzucają; że łatwo się zniechęcają błahemi niepowodzeniami i latwiej jeszcze entuzjazmują słabo uzasadnioną nadzieją. Tymczasem należy pamiętać, że ludzkość nie dzieli się na dwa obozy przeciwległe: na ludzi złych i dobrych. Przeciwnie, składa się z osobników całkiem odrębnych wprawdzie, ale posiadających bez wyjątku jedne i te same składniki wewnętrzne, równocześnie złe i dobre, które zależnie od czasu, miejsca i okoliczności mogą przeważyć w tym lub owym kierunku. W każdej naturze ludzkiej, choćby najgorszej, możemy odnaleźć pewne cechy dodatnie, pewne zjawiska pożądane. Stąd też każdy osobnik powinien być rozpatrywany pod rozmaitemi kątami widzenia. Właśnie zadanie wychowawcy na tym polega, aby w duszy dziecka umiał wykryć i na jaw wydobyć to, co jest w niej dobrym,

najlepszym. Może on posiadać pełną świadomość wad i błędów dziecka, może dążyć wszelkiemi siłami do ich usunięcia lub naprawy, ale równomiernie musi zaznaczać usilnie dobre strony charakteru. To jest czynność bodaj najważniejsza, gdyż tym sposobem daje w ręce i dziecku, i sobie broń do walki ze złym.

Dziecko—to „gmach niedokończony,“ to „budynek, który się dopiero wznosi; materjału na budowę tu nie brak, ale właściwie nic nie jest na swoim miejscu i jedno drugiemu zawadza. Wychowawca dąży więc najpierw ku temu, aby się w bezładzie materjału zorjentować, a potym rozpoczyna budowę, nie rządząc się ani fantazją własną, ani nie zmuszając dziecka do wstępowania w swoje ślady. Musi on budować na podstawie tego, co w dziecku już spostrzegł, lub co mu się zdaje w danych warunkach możliwym do otrzymania. Musi wytworzyć w swym umyśle upiększony, uszlachetniony wizerunek charakteru dziecka, ale charakteru już istniejącego i stara się wcielić go w rzeczywistość.

Tutaj właśnie otwiera się szerokie pole dla stosowania t. zw. suggestji wychowawczej czyli poddawania. Poddawanie zasadza się na tym, że staramy się przekonać człowieka, ew. dziecko, że jest on w istocie lub może być innym, aniżeli się wydaje. W tym celu „wprowadzamy do jego świadomości pewne mniemanie, które się potym samo urzeczywistnia.“ Zdaniem Guyau [1]) „przez suggestję, umiejętnie stosowaną, możemy każde dziecko przekonać, iż jest zdolnym do dobrego, a niezdolnym do złego, możemy w nim tę zdolność i tę niezdolność obudzić.“

Tutaj muszę zaznaczyć, że Guyau jest wyznawcą

[1]) M. Guyau: dzieło cyt. wyżej.

teorji suggestyjnej wogóle. Wszystko, co mówimy, myślimy i czynimy sprowadza przeważnie do poddawania świadomego lub nieświadomego. W tych warunkach trudno się dziwić, że suggestję wychowawczą nietylko zalicza do najsilniejszych środków pedagogicznych, ale znaczenie jej porównywa do potęgi dziedziczności. Może w słowach tych jest nieco przesady. Dzieci, podobnie jak ludzie dorośli, są w rozmaitym stopniu podatne na wpływy suggestyjne; pewne rezultaty jednak można tu niewątpliwie osiągnąć.

Nie mówię już o używanym i nadużywanym przykładzie księcia Burgundji, który z dziecka nieposkromionego i dzikiego, takiego jednym słowem, co budziło dreszcz zgrozy w swoim otoczeniu, wyrósł na człowieka pełnego cnót i zalet dzięki niepospolitemu kierownictwu wychowawcy swego, Fénélona. Ale wszakże wszelkiego typu kolonje karne i domy poprawcze dla małoletnich przestępców dowodzą jasno, że umiejętne zabiegi wychowawcze z suggestją na czele dają sobie radę nawet z materjałem najbardziej obciążonym i odpornym.

U dzieci normalnych poddawanie jest oczywiście łatwiejsze i prędzej prowadzi do celu. Szczególniej udaje się przy zachowaniu dwuch warunków kardynalnych: jeżeli jest stosowane w odpowiedniej chwili i przez odpowiednią osobę. Odpowiednią chwilą nazywamy taką, w której dziecko jest spokojne i nie trwa w afekcie: nie boi się, nie gniewa i nie jest czymś bardzo zajęte. Odpowiednia zaś osoba musi posiadać w oczach dziecka pewną powagę, pewien autorytet.

Środki, jakiemi się przy poddawaniu posługujemy, są najrozmaitsze. Wszystko da się w tym celu wyzyskać: przykład, morał, pochwała i nagana, kara i nagroda, opowiadanie, lektura, teatr, stosunki towarzyskie, wreszcie zaufanie i szacunek, okazywany dziecku.

Ten ostatni wzgląd zwłaszcza jest bardzo ważny, jakkolwiek najrzadziej praktykowany w stosunku z dziećmi. Przez okazywanie komuś szacunku nietylko podnosimy jego własne mniemanie o sobie, ale w wielu razach budzimy chęć, zapał do podtrzymania tej dobrej opinji w innych. Guyau opowiada, że nawet wśród ludzi najbardziej zaciętych i rozgoryczonych, np. wśród więźniów, okazanie im szacunku sprowadza skutki zgoła nieoczekiwane. Formalny przewrót moralny dokonał się u zdecydowanego przestępcy-recydywisty pod wpływem młodego prawnika entuzjasty, który mu podał publicznie rękę. A u Compayré [1]), znanego filozofa-pedagoga, znajdujemy opis wymownego przykładu suggestji: Nauczyciel, stawiając stopień uczniowi bardzo miernemu, który otrzymywał zawsze stopnie niedostateczne, pomylił się i zrobił w dzienniku znaczek w rubryce stopni dobrych. Na twarzy chłopca odbił się podziw, graniczący z przestrachem. Wówczas nauczyciel błąd swój spostrzegł, lecz nie chcąc się do niego przyznać, powiedział uczniowi, że zauważył w jego odpowiedziach zwrot ku lepszemu i osądził go pobłażliwiej dla zachęty. Odtąd uczeń z gruntu się zmienił: stopnie jego wahały się stale pomiędzy dość dobremi i dobremi, a rubryka niedostatecznych pozostała pustą.

Jeszcze wiele przykładów moglibyśmy przytoczyć na dowód, jak skutecznym bywa poddawanie dziecku dobrych uczuć i popędów, jakie w nim zaledwie podejrzewamy. Zapewne, tą drogą nie zmienimy również natury dziecka, lecz możemy nieraz spotęgować lub osłabić to, co dziecko otrzymało z rąk przyrody, albo pokierować tym, co na tle wrodzonym dopiero w dziec-

---

[1]) G. Compayré: L'éducation intellectuelle et morale. 1908.

ku powstaje. To też w wychowaniu stosujemy suggestję szeroko, w wielu razach nie domyślając się nawet, że to, co czynimy, jest właściwie poddawaniem. Szkoda tylko, że poddajemy zarówno rzeczy dobre i złe—bez wyboru.

Granice, w których posługiwać się możemy suggestją w wychowaniu charakteru, są, powtarzamy, bardzo obszerne. Nigdy nie zdołamy zapełnić ich szeregiem przepisów o tyle szczegółowych, recept o tyle stałych, aby można było sięgnąć po nie w każdym przypadku bez wahania. Nie pozwala na to różnorodność natur dziecięcych. Każde dziecko jest właściwie inne i każde wymagałoby innego sposobu postępowania. Nawet jedna i ta sama właściwość. obserwowana u różnych dzieci, może płynąć z różnych źródeł i niepodobna zalecić dla przeciwdziałania jej powszechnego jakiegoś środka zaradczego. Weźmy pod uwagę choćby lenistwo. Lenistwo może być własnością wrodzoną dziecka lub wyrazem chwilowego niedomagania ustroju; może też wynikać z przeciążenia umysłowego, ze znużenia lub dowodzić wyłącznych jakichś upodobań, biegnących w innym kierunku, niż tego żądamy. To są źródła lenistwa najpospolitsze, lecz bardzo być może, że są jeszcze inne, o wiele liczniejsze. Czy podobna więc leczyć lenistwo zawsze i wszędzie w sposób jednakowy? To też pomimo możliwych postępów teorji pedagogiki, pomimo szczegółowych badań nad psychologją dziecięcą—lwią część pracy w wychowaniu będziemy musieli zawsze pozostawić pomysłowości i taktowi wychowawcy. W całej olbrzymiej dziedzinie wychowania odnajdujemy zaledwie parę faktów zasadniczych, parę czynności kapitalnych, które są najpoważniejsze, najpożyteczniejsze i znajdują zastosowanie bezmała u każdego dziecka. Stąd też zwrócimy tu na nie uwagę. Wiemy np., że uczucia egoistyczne są

właściwe człowiekowi bez wyjątku, a przy uprawie odpowiedniej mogą się łatwo rozrosnąć do potwornych rozmiarów. Wiemy, że należy im przeciwdziałać, ponieważ w życiu zbiorowym mogą stanowić i często stanowią ważną przeszkodę. Im wcześniej to przeciwdziałanie rozpoczniemy—tym lepiej. Stąd też znany socjolog Barth [1]) nazywa wychowanie poprostu „propagandą społeczną", a rozwój uczuć t. zw. sympatycznych uważa wraz z Ribotem za „podstawę wszelkiej moralności: indywidualnej i społecznej." Wychowanie charakteru zacząć więc u każdego dziecka powinniśmy od tłumienia uczuć egoistycznych. Natomiast budzić i pielęgnować należy uczucia dobre, altruistyczne, do których zaliczamy życzliwość, litość, współczucie, uczynność, wyrozumiałość i sprawiedliwość. W tym celu tępimy przedewszystkim właściwe dzieciom okrucieństwo, otaczamy je atmosferą życzliwości i pogody, nie szczędzimy im oznak miłości i pieszczot umiarkowanych, wreszcie rozwijamy tam, gdzie zachodzi tego potrzeba, wyobraźnię dzieci. Niekiedy bowiem ubóstwo wyobraźni jest przyczyną, że dziecko nie umie się wczuć w cudze cierpienia, nie umie odtworzyć sobie w umyśle faktów przeżytych. Nie będziemy również powściągali, ani wyszydzali oznak czułości i dobroci dziecka, choćby nawet były niedołężne lub niezręczne. A już szczególną opieką otoczyćby nam wypadało kiełkujące w dziecku poczucie sprawiedliwości. Ribot [2]) podaje, że sprawiedliwość w swej postaci pierwotnej posiada charakter czynny: dąży do naprawiania złego, do zadośćuczynienia za popełnione winy. Rzeczywiście takie odruchowe poczucie sprawiedliwości spotykamy

---

[1]) Dr. P. Barth: Die Elementen der Erziehung und Unterrichtslehre, 1906.

[2]) Th. Ribot: dzieło cyt. wyżej.

dość często u dzieci, ale w wielu razach raczej przeciwdziałamy mu, budząc w dziecku zaciętość i upór, lub poprostu ucząc je niesprawiedliwości. Kiedy dziecko, zasmucone swą winą, czy naszym gniewem, odczuwa potrzebę naprawienia złego i garnie się do nas, odsuwamy je od siebie, przybieramy miny majestatyczne i pozornie nie zwracamy na dziecko uwagi. Niekiedy dziecko usiłuje te lody przełamać i ponawia próby pogodzenia się z nami. W innych razach jednak cofa się również, zamyka w sobie i zamiast poczucia winy rozdmuchuje w sobie poczucie krzywdy, jaką mu wyrządzono. Czasami dzieje się jeszcze gorzej: dziecko zacina się tak w urazie, że odczuwa tylko ciekawość, kto dłużej w obojętności wytrzyma; jednym słowem probuje się z nami na upór. Metoda postępowania ze strony wychowawców, która prowadzi do takich rezultatów, jest wielce niezręczną, że już nie powiem więcej. A jednak system karania dzieci przez nie zwracanie na nie uwagi, nie mówienie do nich, nie odpowiadanie na pytania i t. d. jest w życiu codziennym często praktykowany. Znam matkę, która chlubi się tym, że dniami całemi potrafi zachować grobowe milczenie, jeżeli jest ze swych dzieci niezadowoloną.

Ważnym środkiem nie tyle do wytworzenia, ile do podtrzymania w dziecku uczuć dobrych, sympatycznych — jest dbałość o uregulowanie wrażliwości dziecka, o ustalenie, że tak powiem, jego humoru. Stałego, równego humoru nie możemy sobie wyobrazić inaczej, jeno jako sumę takich składników, jak łagodność, cierpliwość i wyrozumiałość, połączona z pewną dozą zdrowego sądu o rzeczy i silnej woli, która umie przeciwstawić się drobnym a nieodłącznym od życia przykrościom. W tym celu musimy wzmacniać wolę dziecka przez ciągłe ćwiczenie i tłumić w nim

zjawisko tak pospolite, jak popędliwość. Dziecko, które w czynnościach swoich jest impulsywne, ulega zwykle pierwszym prądom i ma wybitną skłonność do irytacji, do gniewu, jest porywcze i gwałtowne. Z lada przyczyny krzyczy, rzuca się, probuje bić, uderza nawet przedmioty martwe. Ponieważ wykonywanie ruchów gwałtownych sprawia dziecku ulgę, więc dziecko przy każdym nowym pobudzeniu chętnie się do nich ucieka. W ten sposób powtarzające się często napady gniewu utrwalają popędliwość, która stać się może ważną i stałą wadą charakteru.

Najczęściej nietylko nie przeciwdziałamy wybuchom gniewu przez przewidywanie i usuwanie jego przyczyn, przez odwracanie uwagi dziecka, spokój i milczenie, lecz zwiększamy napady gniewu drażnieniem, śmiechem, szyderstwem i wymówkami. Niekiedy nawet pierwsi nasuwamy dziecku myśli o możności wywarcia pewnej zemsty, uczymy dziecko złościć się i mścić się zarazem. Któż z nas nie widział, co się dzieje, jeżeli małe dziecko uderzy się i płacze z tego powodu. Zaczynamy pierwsi krzyczeć, łajać, uderzać najbliższy przedmiot, jaki mamy pod ręką, udajemy nawet bicie rodzeństwa i domowników. Dziecko, oczywiście, przestaje wówczas płakać, co budzi w nas zadowolenie i nie troszczymy się o to bynajmniej, że w charakterze dziecka zaszczepiliśmy sami rzecz złą, zaczęliśmy tworzyć złe przyzwyczajenie.

Popędliwość i gniew dziecka nie powinny żadną miarą zamienić się w zwyczaj lub nałóg, bo wtedy walka z temi własnościami staje się stokroć cięższą i nie zawsze prowadzi do wyników dodatnich. Nic tak nie studzi gniewu jak zimna krew i spokój otoczenia; wówczas bowiem gniew spada jak gdyby w próżnię i nie podsycany wymówkami, morałami, ględzeniem— gaśnie. Z morałami niema się co śpieszyć; na to jest

zawsze czas, tymbardziej, że morał może wywrzeć wpływ jedynie na umysł spokojny, nie trwający w afekcie.

Ważną przeszkodę do uzyskania równości humoru stanowią, oprócz popędliwości, inne jeszcze uczucia egoistyczne, mianowicie: pycha, duma, próżność i zarozumiałość. Są one wszystkie właściwe człowiekowi w rozmaitym stopniu, rzecz prosta, ale na ogół spotykają się często, rozrastają się łatwo i psują charakter. Przez silny rozrost tych uczuć wytwarzają się charaktery sprzeczne, przekorne, zawistne, uparte i nieposłuszne z zasady. Człowiek pyszny lub próżny sądzi się lepszym, mądrzejszym od innych i stąd wnosi, że powinien się stale postępowaniem swoim od innych odróżniać. Tak czynią właśnie dzieci pyszałkowate i zarozumiałe: są tylko sobą zajęte, wciąż o sobie rozprawiają, radeby zwrócić uwagę wszystkich i wszystkim przewodzić, są zazdrosne, kłótliwe i przekorne. Wady te należy możliwie tłumić lub usuwać i w tym celu wyzyskiwać dobre chwile dziecka, kiedy najłatwiej przemówią mu do serca lub rozumu. W takich dobrych chwilach musimy wytwarzać w dziecku nowe stany psychiczne, t. zn. przeciwstawiać egoizmowi inne uczucia, np. uczucia altruistyczne, zamiłowanie wiedzy, ciekawość poznawczą i t. d. Rozwój inteligiencji, kształcenie rozsądku ma tu ważne znaczenie, ponieważ w wielu razach jedynie zdrowy sąd o rzeczy stanowi dość silną przeciwwagę uczuć egoistycznych. Wielkie usługi może nam również oddać dobór odpowiedniego towarzystwa i odpowiedniej lektury. A już nieocenionym poprostu jest wpływ żywych przykładów skromności, panowania nad sobą i poszanowania innych. Żywy przykład najwięcej tu może; jest zresztą najważniejszym i najskuteczniejszym środkiem nietylko w walce z egoizmem, lecz zajmuje, jak to

wszyscy dobrze wiemy, dominujące stanowisko w całej sferze wychowania.

Jeszcze jedną ważną wskazówkę dla wychowawców zaczerpnąć możemy z autobiografji St. Milla [1]), który mówi, że dzieci rodziców energicznych są po większej części pozbawione energji, ponieważ rodzice przywykli wyręczać je w działaniu i oduczyli je chcieć. Stąd wniosek, że nie należy despotycznym kierownictwem i żądaniem biernego posłuszeństwa tępić w dziecku inicjatywy i samodzielności, gdyż tym sposobem wychowujemy charaktery słabe, miękkie i uległe. Tymczasem celem wychowania jest wszakże dostarczyć społeczeństwu nietylko ludzi, umiejących słuchać, lecz i takich, którzy potrafiliby rządzić sobą sami. Dlatego od wczesnej młodości powinniśmy zostawiać dzieciom pewną swobodę i możność odpowiadania za swe czyny. „W miarę, jak inteligiencja wzrasta, mówi Spencer [2]), liczba nakazów i zakazów powinna się stopniowo zmniejszać, aby zniknąć zupełnie przy zbliżaniu się do wieku dojrzałego. Każda zmiana gwałtowna jest niebezpieczną, a najniebezpieczniejszym zapewne jest raptowne przejście od ucisku w domu rodzicielskim, gdzie rządy nad człowiekiem sprawowane są z zewnątrz, do swobody w świecie, gdzie rządy te tworzą się w nas samych.“

Trochę samowoli, uporu, nieposłuszeństwa, — to błędy, które do pewnego stopnia i w pewnych granicach dadzą się rozgrzeszyć, do których dadzą się nawet przystosować zlekka nasze metody wychowania. Możemy np. nie potęgować uporu presją, z niepośłu-

---

[1]) Cyt. u Spencera: Wychowanie umysłowe, moralne i fizyczne.

[2]) H. Spencer: Dzieło cyt. wyżej.

szeństwem nie walczyć gwałtem, na samowolę patrzyć nieraz przez palce, jeżeli widzimy, że te zjawiska godzą się z uczuciami szlachetnemi i nie tamują ich rozwoju. Nie będziemy tu powtarzali opinji skrajnej, która głosi, że nieposłuszeństwo dzieci chroni ich indywidualność od zagłady. Ale śmiało powiedzieć możemy, że z dzieci upartych wyrastają często charaktery silne i niepospolite, nieposłuszeństwo w wielu razach dowodzi uczciwości, która nie znosi kompromisów z sumieniem, a samowola jest wyrazem silniej zaakcentowanego pierwiastku twórczego w naturze dziecka.

Jeżeli mówię, że nie należy gnębić indywidualności, a nieposłuszeństwa i uporu poczytywać za zbrodnie, godne kar najsurowszych, to nie znaczy bynajmniej, że zalecam drugą ostateczność: uleganie bezwzględne dziecku, ustępowanie jego zachceniom i pobłażanie kaprysom. Tu staje sie znowu niezbędnym poznanie dziecka i zrozumienie pobudek jego czynów.

Swoboda i samodzielność zresztą nie na tym polegają, żeby dziecko robiło zawsze coś dlatego, że to mu się w danej chwili podoba. Dziecko musi zrozumieć, że posiada nietylko prawa, lecz i obowiązki, i że nakazom tych obowiązków, nakazom rozumu trzeba ulegać. Właśnie z tego względu sama przez się wynika konieczność rozumnej karności w wychowaniu.

Przez karność rozumiem nietylko stosowanie się do pewnych zwyczajów rodzinnych lub przepisów szkolnych, bo to są rzeczy przemijające i powierzchowne, które nie wchodzą prawie w kontakt z charakterem. Przez karność rozumiem także uporządkowanie życia dziecka, systematyczność zajęć i rozrywek, tworzenie dobrych nałogów, wreszcie zachęcanie do podejmowania wysiłków. Tak pojęta karność sowicie

się opłaca. Najpierw wyrabia w dziecku nawyk posłuszeństwa, płynącego nie z obawy, lecz z poczucia godności własnej, z poczucia obowiązku. Dziecko wypełnia to, do czego się zobowiązało, bez zwłoki i wahania, uczy się więc chcieć szybko i skutecznie, przyczym jego wola i wytrwałość w znacznym stopniu się wzmacnia. Dalej karność prowadzi do wysiłków, wysiłek zaś, byle nie przekraczał granic możności dziecka, byle, jak mówi Guyau, był „ćwiczeniem dla uwagi i woli, a nie znużeniem,“ stanowi nietylko dźwignię kultury moralnej, ale zarazem jest doskonałym przygotowaniem do życia samodzielnego. Jednym słowem karność jest szkołą dla przyszłości, szkołą, w której wytwarza się t. zw. „wolność moralna“ człowieka, t. zn. poczucie odpowiedzialności za swe czyny, oraz panowanie uczuć szlachetnych i rozumu nad porywami zwierzęcości.

Potrzebę karności w wychowaniu uznaje do pewnego stopnia nawet taki zwolennik indywidualizacji dziecka i zarazem wróg metody wychowania spółczesnego—jak Karpowicz. [1]) Nie nazywa wprawdzie rzeczy po imieniu, ale to na jedno wychodzi; twierdzi bowiem, że „przyroda i nauka stawiają nam pewne ograniczenia w postaci wymagań hygjenicznych, warunków życia społecznego, które obowiązują wszystkich.“ „W imię pomyślności naszej i bliźnich, mówi Karpowicz w dalszym ciągu, musimy się do nich stosować i być im posłuszni.“ Ponieważ tylko na inicjatywę dziecka w tym kierunku trudno liczyć i może za długo czekaćby wypadło, więc wszystko, do czego zarazem wdrażamy dziecko, sprowadza się właściwie do karności, czy ją nazwiemy tak, czy inaczej.

---

[1]) St. Karpowicz: Ideały i metoda wychowania spółczesnego.

Wszystko, o czym dotychczas w wychowaniu charakteru mówiliśmy, a więc: poddawanie dobrych uczuć i popędów, tłumienie egoizmu, wzmacnianie woli, wreszcie zaprawianie dziecka do rozumnej karności—może się udać tylko w tym razie, jeżeli dziecko uczy się tego metodą poglądową, na przykładach, popartych odpowiednim autorytetem.

Tutaj musimy zauważyć, że autorytet oznacza tylko powagę i nie ma nic wspólnego z władzą. „Władza ma w sobie zawsze pierwiastek przemocy i nie potrzebuje zgody tych, którzy jej ulegają.“ Autorytet jest czymś czysto moralnym, zawiera cząsteczki podziwu, uznania, szacunku i panuje nad nami jedynie wówczas, kiedy go uznajemy własnowolnie i z przekonaniem.

Nauczyciele łatwiej zyskują i dłużej zachowują powagę w oczach dzieci, aniżeli rodzice lub wychowawcy. Nad tym zjawiskiem zastanawiał się już Légouvé, [1]) autor głośnej w swoim czasie książki p. t. „Ojcowie i dzieci“ i tłumaczył je ciągłym „pospolitowaniem się“ rodziców z dziećmi. „Żyjemy obok, prawie zmieszani z naszemi dziećmi, mówi Légouvé, widzą nas o każdej porze, w każdym ubraniu, w każdej nawet najśmieszniejszej pozycji. Widzą nas, gdy się gniewamy, objadamy, kłamiemy, pysznimy, widzą nas wreszcie takimi, jakimi jesteśmy. Niema nic przenikliwszego nad dzieci, szybko więc wdzierają się w tajemnicę naszych dziwactw i śmieją się z nas pocichu, a niekiedy głośno. Ich nielitościwa logika przeciwstawia szybko nasze życie naszym przestrogom, a kiedy chcemy rozkazywać, kiedy zdarza się konieczność roz-

---

[1]) E. Légouve: Ojcowie i dzieci w XIX w. Tłum. polskie, r. 1874.

kazu, stajemy wobec serc, na które już nie wywieramy wpływu."

Zmarły niedawno filozof niemiecki, Paulsen [1]) inaczej zapatrywał się na sprawę autorytetu. Mianowicie winę za obniżenie się powagi rodziny i szkoły składał w znacznej mierze na Ellen Key. Ciskał też gromy na nią i na powołaną przez nią do życia literaturę doby ostatniej, gdzie dzieci są promowane stale na ofiary, a wychowawcy i nauczyciele na zapleśniałe zabytki archeologji lub tyranów bez serca. Jakkolwiek Paulsen ma niewątpliwie dużo słuszności za sobą, mnie przemawia bardziej do przekonania pogląd Légouvé'go. Zmodyfikowałabym go tylko o tyle, że „pospolitowanie się" z dziećmi, jako rzecz nieuchronną, pozostawiłabym na uboczu, a przyczynę upadku naszej powagi upatrywałabym wyłącznie w głębokim przedziale, jaki istnieje pomiędzy naszym postępowaniem a tym, czego dzieci uczymy i czego od nich wymagamy.

Każdy wie i nikt o tym nie wątpi, że nasze dzieci nas sądzą. A jednak w stosunku z niemi grzeszymy jawnie i ustawicznie, grzeszymy na każdym kroku. Sami praktykujemy kłamstwo, obłudę i drobnostkowy konwencjonalizm, a od dzieci żądamy szczerości i prawdy, za które w dodatku często strofujemy i karcimy. Wśród waśni i scen domowych zalecamy dzieciom spokój, grzeczność i umiarkowanie. Kary, przez nas wymierzane, bywają po większej części nieproporcjonalne do winy: dziś zakrawają na żart wobec ciężkiego przewinienia, jutro — na surowy akt zemsty wobec błahostki, stosownie do naszego humoru. Tak

---

[1]) Fr. Paulsen: Moderne Erziehung und geschlechtliche. Sittlichkeit, 1908.

samo dzieje się z pochwałami i nagrodami. Każdy z nas mógłby tysiącem przykładów, zaczerpniętych z własnej obserwacji, litanję tę pomnożyć.

Przytym niezależnie od tego, na co dziecko patrzy codziennie, opowiadamy mu szeroko o własnej doskonałości za dawnych minionych czasów. Wówczas dziecko, na zasadzie najprostszych spostrzeżeń i porównań, albo dochodzi do wniosku, że rodzice czy wychowawcy na nic się zepsuli, albo nam zupełnie nie wierzy. To, co ma służyć ku naprawie dziecka, osiąga zgoła przeciwny skutek. Słyszałam sama, jak dziewczynka kilkoletnia powiedziała matce, wysłuchawszy szeregu opowieści o jej młodocianych cnotach: „niech się mama nic nie boi. Jak urosnę, będę opowiadała moim dzieciom, że byłam jeszcze lepsza.“

W takich warunkach trudno się dziwić, że wychowawcy nie posiadają należytej powagi w oczach dzieci. Niekiedy jest to nawet zjawisko pocieszające, stanowi, że się tak wyrażę, klapę bezpieczeństwa, która chroni dzieci od złych wpływów.

Biorąc jednak rzecz z ogólnego stanowiska, brak powagi przynosi nieopisane szkody w rodzinie i szkole, należałoby więc koniecznie w celu podniesienia tej powagi znaleźć jakiś środek zaradczy.

Ponieważ układu społecznego, do którego przystosowały się zarówno nasze charaktery jak cały system spółczesnego wychowania, nie zmienimy z dnia na dzień, więc nie możemy marzyć o reformach, które sięgnęłyby od razu aż do dna rzeczy. Moglibyśmy jednak zwrócić zaraz uwagę na pewien punkt w wychowaniu bardzo ważny, a pozostawiony nieco w cieniu.

Mianowicie idzie tu o to, aby w wychowaniu osoba dziecka nie przesłaniała osoby wychowawcy. Musimy raz na zawsze zrozumieć, że nietylko natura dziecka, nietylko metody i systemy, wynalezione dla

jej rozwoju, ale i sam człowiek, który to wszystko ujął w dłonie i pracę wychowawczą rozpoczął, ma tu pierwszorzędne znaczenie. Jeżeli dziecko jest głównym celem wychowania, to rodzice i nauczyciele są głównym tego wychowania środkiem. Stąd właśnie pochodzi fakt, że w wychowaniu przykład najwięcej może, a jest tym skuteczniejszy, im bardziej dzieci nam wierzą. Taki znawca spraw wychowania, jak James [1]), powiada, że „najlepsze rezultaty osiąga ten wychowawca, którego postępowanie jest najbardziej naśladowania godnym... i ten, co nigdy nie żąda, aby dzieci robiły coś, czego on robić nie umie.“

Tu właśnie leży jądro całej sprawy wychowania. Charakter kształci się również i wyrabia tylko w atmosferze czynnej moralności, która dziecko otacza i za wzór mu służy. Otóż tę atmosferę moralną trzeba dokoła dziecka stworzyć i nie mącić jej na każdym kroku naszym własnym postępowaniem. Ale do tego celu nie doprowadzi nas nigdy zwracanie uwagi tylko na dzieci, prawienie im nauk moralnych i stawianie wygórowanych żądań. Musimy zacząć przedewszystkim od siebie, poddać rewizji własne postępowanie i zmienić odpowiednio własny charakter. Jednym słowem, rozpoczynając pracę nad dzieckiem, musimy równocześnie pracować nad sobą.

Już dawno Ochorowicz [2]) w jednym z odczytów swoich wołał: „ani pedagogiki, pisane dla ojców, ani hygjeny dla matek, ani podręczniki dla nauczycieli na nic się nie zdadzą, jeżeli reformy nie zaczniemy od

---

[1]) W. James: Pogadanki psychologiczne. Tłum. polskie, r. 1902.

[2]) J. Ochorowicz: O kształceniu własnego charakteru. Książki dla wszystkich.

siebie: ojców, matek i nauczycieli." A dr. Scholz, [1]) spółczesny lekarz pedagog, mówi do matki: „dziecko niewiele skorzysta z tego, co dla niego i koło niego robisz, jak je pouczasz i strofujesz, karcisz i nagradzasz, ale z tego, czym sama jesteś, wydobędzie pokarm jego dusza.

To prawda niewątpliwa. Wszyscy ją znamy i powtarzamy, a jednak nie możemy jakoś w nią wierzyć i nie stosujemy jej w życiu. Wielu wychowawców ubiega się o nieomylność w oczach dzieci; wielu boi się poprostu przyznać szczerze do wad lub błędów. Ale nikt nie stara się, aby jego postępowanie było nacechowane zawsze uczciwością i konsekwencją; nikt nie ma odwagi odrzucić z zakresu wychowania fałszu i obłudy; nie umie stłumić rozdźwięku pomiędzy głoszonemi teorjami a własną praktyką życiową.

A jednak tylko tą drogą powaga wychowawców może rozrosnąć, a przykład zyskać taką moc, jaką mieć powinien. I tylko w tych warunkach wychowanie charakteru stać się może prostym i łatwym, dziecko bowiem przestanie wciąż lawirować między młotem i kowadłem; nie będzie też pozbawione punktu oparcia wtedy, kiedy tego oparcia najwięcej potrzebuje, kiedy jego dusza jest najplastyczniejsza.

M. Biegańska.

---

[1]) Dr. Fr. Scholz: Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie. Przekład polski J. Wł. Dawida.

Z postępów psychologji dziecka.

Pedologja na VI międzynarodowym kongresie psychologicznym w Genewie 3—7 sierpnia 1909 r.

Tegoroczny kongres psychologiczny w Genewie, liczący około 500 uczestników, bogaty treścią i różnorodnością tematów, całe dwa posiedzenia poświęcił sprawom psychologji dziecka. Omawiano zaś na nich tematy, wybrane przez komitet zjazdu, który zwrócił się do odpowiednich specjalistów z prośbą o ich opracowanie: tym sposobem badania nad dziećmi były tu bodaj po raz pierwszy przewidziane z góry przez program kongresu, a nie przypadkowo tylko do niego przyczepione. Nie przeszkadzało to naturalnie, że niezależnie od tych tematów głównych zgłoszono pewną liczbę odczytów z danej dziedziny.

We środę, dnia 4-go sierpnia rano tematem posiedzenia była *Klasyfikacja dzieci zacofanych umysłowo.* Temat ten niewielu stosunkowo zgromadził słuchaczy: nietyle dlatego że dla wielu był zbyt specjalny, co dlatego że jednocześnie w innej sali odbywały się dyskusje na temat psychologji religji, nie dokończone dnia poprzedniego i te pociągnęły większość nietylko psychologów, lecz towarzyszących im żon i córek, stanowiących zwykłą publiczność odczytową; pewna zaś

cząstka specjalistów w dziedzinie psychologji zwierzęcej słuchała w innej sali odczytów o tropizmach. Było więc nas tylko szczupłe grono, ale zapanował w nim też pewien nastrój odrębny: przyszli ci tylko, którzy się prawdziwie interesowali rzeczą, więc słuchali uważniej—znaleźli się wobec ludzi, pracujących w różnych krajach na tym samym polu, więc choć obcy sobie czuli się wśród swoich, mówili swobodniej. I ja miewałam chwilami złudzenie, że jestem w naszej Uranji na posiedzeniu Tow. badań nad dziećmi, które już nieraz zajmowało się sprawą dzieci niedorozwiniętych. Trzy były referaty zapowiedziane na ten sam temat: dr. Hellera z Wiednia, autora znanej i nam z przekładu *Pedagogiki leczniczej*, prof. Décroly, kierownika szkoły dla dzieci niezdolnych w Brukseli i prof. Ferariego z Bolonji.

Prof. Heller nie był obecny, treść tylko jego referatu była znaną uczestnikom zjazdu z drukowanego streszczenia, które otrzymali poprzednio. Według dr. Hellera klasyfikacja dzieci anormalnych jest trudną głównie z powodu braku miary na to, co może być nazwane stanem normalnym. Za miarę brano tu jakąś zdolność—niekiedy rozwój zdolności mowy, lecz było to błędne, ponieważ mowa jest zjawiskiem zbyt złożonym i jednocześnie zanadto wyspecjalizowanym. Badania nad patologicznemi zboczeniami mowy wskazują, że mogą mieć one miejsce tam, gdzie inteligiencja jako całość nie okazuje żadnych anormalności; i odwrotnie badania inteligiencji mogą okazać znaczne jej braki przy normalnym rozwoju mowy. Tutaj za miarę brać trzeba jakieś zjawisko prostsze, ogólniejsze, a takim jest *uwaga*. Bez uwagi czynnej t. j. bez możności zwrócenia i zatrzymania umysłu na pewnej określonej grupie wrażeń lub wyobrażeń, niemożliwą jest żadna dalsza czynność intelektualna. Na tej też

podstawie, czy dany osobnik zdolny jest do uwagi najprostszej t. j. do zatrzymania oczu na pokazywanym przedmiocie, możemy odrazu wyróżnić dwie wielkie klasy dzieci nienormalnych: dzieci, niezdolne do dalszego rozwoju, i zdolne do niego, co po niemiecku określa się wyrazami: *bildungsfähig* i *bildungsunfähig* — najniższy stopień tej ostatniej kategorji zowiemy idjotyzmem. Dzieci niedorozwinięte, które jednak są zdolne przejść od uwagi biernej do czynnej, zowiemy *głuptakami* (Imbecillen). Uwaga ich jednak przedstawia znaczne zboczenia w porównaniu ze stanem normalnym: z jednej strony zauważyć można pewną tępość uwagi, która się objawia w zachowaniu się apatycznym, w braku interesu dla otoczenia; z drugiej strony zaś mamy objawy niestałości uwagi, która ciągle zmienia swój przedmiot tak, że jedno wrażenie natychmiast przytłumia drugie. Stąd ćwiczenie uwagi przez odpowiednią czynność stanowi najwdzięczniejsze zadanie pedagogiki leczniczej. W związku z temi brakami uwagi pozostają pewne braki w dziedzinie uczuciowej: skutkiem ubóstwa wyobrażeń przeważają tu uczucia przyjemności i przykrości, związane z wrażeniami zmysłowemi niższego rzędu, brak zaś zupełnie uczuć wyższych, związanych z wyobrażeniami i pojęciami, z procesem poznania i myślenia — stąd dzieci takie są egoistami. Wśród dzieci tych, zdolnych do rozwoju, odróżnić znów trzeba kategorję tych, które są zdolne do nauki szkolnej (schulfähig). Nauka ta wymaga, jak wiadomo, zdolności logicznego myślenia w dziedzinie najprostszych stosunków, a przynajmniej pewnej zdolności sądzenia i wnioskowania. Aby znaleźć miarę, czy dane dziecko zdolne jest do zwykłej nauki szkolnej, trzeba sprawdzić, o ile są u niego rozwinięte zdolności kojarzenia i apercepcji. W tym znaczeniu nie wystarczają najlepsze próby

pamięci, lecz trzeba raczej wypróbować zdolność sądzenia o najprostszych faktach, odnajdywania w nich związku przyczynowego. Rzeczą szkoły pomocniczej jest również ćwiczenie tych zdolności, stąd bardziej jeszcze niż szkoła dla normalnych powinna być ona szkołą myślenia, a pobudzenie samodzielności ucznia nicią przewodnią nauczania. Chcąc coś zdziałać w tym kierunku, trzeba przy szkołach dla dzieci niezdolnych zakładać laboratorja psychologiczne i ćwiczyć nauczycieli w sztuce obserwacji psychologicznej.

Ferrari, przeprosiwszy, że z braku czasu nie mógł przygotować odczytu, w krótkich tylko słowach mówił o potrzebie klasyfikacji niedorozwiniętych, któraby odpowiedziała wszystkim wymaganiom naukowym i kończył wnioskiem, aby kongres wybrał komisję międzynarodową, którąby zajęła się opracowaniem takiej klasyfikacji. Wniosek ten jednak upadł i do uchwał kongresu nie przeszedł.

Najściślej opracowanym był niewątpliwie referat prof. Décroly. Po przeglądzie i opisie rozmaitych zboczeń od stanu normalnego, spotykanych wogóle wśród dzieci, a więc dających się odczuć i w szkole; dochodzi on do wniosku, że wszelkie klasyfikacje dotychczasowe są niewystarczające, a sama nazwa „dziecko cofnięte umysłowo“ „arriéré“ zbyt nieokreślona, gdyż pod jedną etykietą obejmuje osobniki bardzo różne. Nie wystarcza także 'podział na *dzieci cofnięte z punktu widzenia pedagogicznego* i z punktu widzenia *medyczno-psychicznego*. Pierwszego terminu używają dla określenia dzieci, *które nie są zdolne do nauki w zwykłej szkole, zwykłemi metodami, wraz z dziećmi równego wieku*, choć są zdolne do rozwoju przy zmianie programu i metody nauki, a po za szkołą nie różnią się wybitnie od dzieci normalnych. Gdy *dziecko cofnięte umysłowo ze stanowiska medycyny lub czystej psy-*

chologji jest to dziecko, które nie da się w żaden sposób przystosować do wymagań nauki początkowej nawet przy jej znacznym przedłużeniu np. przy rozłożeniu na lat trzy zwykłego kursu jednorocznego; takie dziecko poza niezdolnością do nauki przedstawia liczne zboczenia zarówno w rozwoju fizycznym, jak umysłowym. Naturalnie, że tam, gdzie tylko środki na to pozwalają, należałoby te dwie kategorje dzieci rozdzielać, gdyż każda wymaga innego traktowania, ale i psychologja i pedagogika, powinna wniknąć jeszcze głębiej, i wśród tych dwuch klas głównych wyodrębnić jeszcze pewne grupy silniej zindywidualizowane, a wreszcie poznać każde dziecko indywidualnie i wniknąć w przyczyny jego zacofania umysłowego i do tego zastosować metody i środki wychowania i nauczania. Prelegient pogląd swój streścił w następujących 4-ch wnioskach:

1) Klasyfikacja psychologiczno-pedagogiczna, jeśli ma być użyteczną, powinna uwzględniać przyczyny nienormalności lub opóźnienia w rozwoju dziecka.

2) Przyczyny te są liczne i zależą bądź od stanu osobnika, bądź od warunków otoczenia, a często od obu tych czynników razem.

3) Wyjątkowo tylko można spotkać formy czyste, gdzie nieprawidłowość rozwoju wynika z jednej tylko przyczyny; nawet w wypadkach, gdy spostrzegamy jeden tylko pierwiastek etjologiczny, często nie można twierdzić z pewnością, iż żaden inny czynnik nie działał w danym razie, ani że ten drugi czynnik nie był ważniejszy od tego, który został rozpoznany.

4) Niebezpiecznie jest się zadawalać pośpiesznemi określeniami, jak: leniwy, nieuważny, kłamca, niestały i t. d., które oznaczają często objaw wtórny, chociaż pozornie wydatniejszy.

5) Dla potrzeb administracyjnych można przyjąć klasyfikację, polegającą na wyłączeniu dzieci niezdol-

nych do nauki szkolnej i utworzeniu z nich jednej grupy; ale należy pamietać, że takie załatwienie sprawy ma tylko wartość względną i nie daje żadnej decydującej pewności.

Ponieważ dwa komunikaty, wyznaczone na to posiedzenie, wiązały się ściśle z treścią referatów powyższych, więc przed rozpoczęciem dyskusji zabrali głos jeszcze dwaj mówcy: Persigout i Schuyten. Persigout, nauczyciel z południowej Francji, rozwija w dalszym ciągu myśl prof. Décroly. Klasyfikację dzieci nienormalnych należy według niego oprzeć na ogólnej charakterologji dziecięcej, trzeba bowiem naprzód poznać stan normalny, aby jasno sobie zdać sprawę, co jest odstępstwem od tego stanu. W danym razie należy sobie uświadomić, że psychika dziecka jest zgoła odrębną od psychiki dorosłego, stąd i klasyfikacja typów musi tu się opierać na innej podstawie. Znamienną cechą dzieciństwa jest zmienność poglądów, które kolejno występują w czasie przystosowania się młodego osobnika do warunków otoczenia; sam fakt, że ten osobnik, walcząc o życie, buntuje się nieraz przeciw regulaminowi szkolnemu i domowemu, narzuconemu przez dorosłych, nie stanowi jeszcze anomalji, lecz tylko naturalną reakcję wzrastającego organizmu przeciw temu, co przeszkadza jego wzrostowi.

W tym przystosowaniu się jednak do życia, w stopniowej przewadze popędów pożytecznych, dziecko normalne tym się odznacza, że nie da się całkowicie opanować swemu głównemu popędowi, lecz kieruje nim według potrzeby. Z tego powodu charakter normalny jest raczej mięszanym t. j. kolejno dobrym i złym, raz gwałtownym raz umiarkowanym, niekiedy bezkształtnym (amorphe) zwykle zrównoważonym. Od tego obojętnego typu, w którym rozmaite popędy skutkiem mniej więcej równej siły wzajemnie się przytłumiają,

mamy i w normalnym stanie pewne odchylenia *zależne od energji, jaką zużywa dany osobnik w objawach swoich popędów.* Mały zasób tej energji życiowej daje reakcje słabe, stąd typy dzieci powolnych, apatycznych, lękliwych, czułych i czułostkowych; gdy przeciwnie nadmiar tej energji wytwarza dzieci żywe, energiczne. Ten zasadniczy ton, który przeważa w postępowaniu dziecka, nadaje również barwę jego czynnościom świadomym, zależnym od woli. Pod tym względem wszystkie dzieci odnieść można do trzech typów głównych: typ dośrodkowy o reakcji słabej, typ środkowy o reakcji umiarkowanej i typ odśrodkowy o reakcji silnej t. j. dzieci powolne, dzieci rozsądne (jak mówi Persigout *utylitarne*) i dzieci samodzielne, odpowiednio do typu woli: słabej, metodycznej i silnej — a w tych zarodkach woli zarysowuje się już przyszły charakter człowieka. Co będzie w takim razie anomalją? Jeżeli wyłączymy ostre choroby fizyczne i umysłowe, o anomaljach umysłowych można mówić tam tylko, gdzie znajdziemy popędy bezładne, nieskoordynowane. Będzie to pewien przerost wspomnianych wyżej typów dośrodkowych i odśrodkowych: z jednej strony masa bezkształtna i nieruchoma upośledzonego typu dośrodkowego wytworzy dzieci cofnięte w rozwoju, dzieci nienormalne skutkiem słabości organizmu, z drugiej strony ruchliwa i zmienna masa podnieconego typu odśrodkowego przedstawi typy przeciwspołeczne lub przeciwnie dzieci hypernomalne, nadnormalne t. j. zdolniejsze, bardziej rozwinięte od typu normalnego. Ten zaś typ normalny środkowy z obu stron bardzo blizko się styka z typami nienormalnemi, bo potrzeba pamiętać, że owa normalność jest pewną abstrakcją, schematem porównawczym, w rzeczywistości zaś każdy osobnik ma jakieś zboczenia umysłowe tak, jak ma jakąś wadę czysto-fizyczną. Podział

na normalnych i nienormalnych może mieć głównie znaczenie praktyczne.

Z tych wychodząc przesłanek, Persigout proponuje następującą klasyfikację dzieci nienormalnych:

Pierwsza grupa. Anomalje organiczne. Tu należą: 1) Ciężkie choroby mózgu, jak: idjotyzm, kretynizm, mongolizm; 2) *Nerwice nieuleczalne*, jak: epilepsja, histerja i t. p.; 3) *Wady zmysłów i mowy*, jak: ślepota, głuchoniemota, niemota, jąkanie i t. p.

Druga grupa. Anomalje umysłowe. Tu należy: 1) *Niedorozwój właściwy*, objawiający się brakiem wrażliwości, niestałością umysłową (brak uwagi), nadmierną popędliwością. 2) *Anomalje przejściowe*: t. j. dzieci, które w pewnym okresie życia odbiegają od stanu normalnego i niesłusznie są zaliczone do zacofanych. Zacofanie umysłowe — mówi w innym miejscu prelegient — może nie być wadą organiczną: czyż nie widziano gienjuszów, budzących się późno? Dziecko jest organizmem, który się rozwija bezustannie i może w każdej chwili, poprzedzającej dojrzałość płciową, powetować czas stracony, t. j. opóźnienie swego rozwoju fizycznego czy umysłowego w pewnej epoce nagrodzić szybszym rozwojem w następnej. Takie właśnie nieprawidłowości zowiemy anomaljami przejściowemi. 3) *Anomalja moralna* t. j. niedorozwój moralny. *Trzecia grupa. Anomalje pedagogiczne* t. j. dzieci, które są nienormalnemi tylko w stosunku do wymagań szkoły. Tu należą: 1) *Anomalje fizjologiczne* np. dzieci słabe, chwilowo spóźnione, rekonwalescenci po ciężkich chorobach, dzieci wątłe, dzieci popędliwe choć nie cofnięte w rozwoju. 2) *Dzieci spóźnione ze stanowiska pedagogicznego*, jak dzieci mało rozwinięte w znaczeniu szkolnym, t. j. posiadające mało wiadomości, dzieci, należące do typu ruchowego, zdolne do pracy ręcznej a oporne przy zajęciach czysto umysłowych, dzieci dziwaczne, tru-

dnego charakteru. 3) *Dzieci, opuszczające szkołę*, zacząwczy od przychodzących nieakuratnie z powodu obojętności lub nędzy, aż do małych włóczęgów, uciekających ze szkoły, nie mogących nigdzie zagrzać miejsca.

Jeżeli już odczyt p. Persigout klasyfikację dzieci nienormalnych przenosił na grunt ogólnej psychologji dziecka, to odczyt Schuyten'a, dyrektora laboratorjum pedologicznego w Antwerpji, całkowicie przeszedł na tę stronę. Nosił on tytuł: *Metody doświadczalne klasyfikacji dzieci normalnych*. Przewodnią myślą prelegienta było, że dzieci t. zw. normalne, znajdujące się w szkole, nie są jednakowo usposobione do tej nauki, którą im narzuca regulamin szkolny. Dowodem tego, że choć w krajach, gdzie istnieje przymus szkolny, wszystkie dzieci w tym samym roku życia wstępują do klasy 1-ej i ten sam program nauki przechodzą, wiek ich w klasach wyższych bardzo jest różny. Znaczna ilość dzieci za starych na swoją klasę dowodzić musi jakiegoś opóźnienia w ich rozwoju. Zrobiwszy taką hipotezę, uczniów i uczennice szkół ludowych poddawał różnym próbom eksperymentalnym, jak: próba siły, wrażliwości, pamięci. Dzieci badane dzielono następnie na trzy kategorje według ich postępów w szkole: dzieci właściwie normalne t. j. otrzymujące z korzyścią naukę w klasie odpowiedniej dla swego wieku; dzieci spóźnione t. j. będące w klasie niższej z kolegami młodszymi o 2, 3 lata a nawet więcej; oraz dzieci rzec można nadnormalne, będące w wyższej klasie, niż ich normalni rówieśnicy. Porównanie rezultatów badań z tą klasyfikacją okazywało, że próby powyższe było w przeszło 60% wypadków niezawodne t. j. dzieci o bardzo małej sile fizycznej, słabej wrażliwości dotykowej i słabej pamięci znalazły się w kategorji spóźnionych umysłowo. Najlepszą pod tym względem była próba pamięci. Jeżeli wyniki te niezawsze były

pewne, przypisać należy temu, że owo opóźnienie dziecka w szkole zależy od wielu czynników, które wykryć można, odtwarzając całą historję dziecka, choroby przebyte, różne warunki domowe i szkolne; stąd dziecko całkiem normalne może się opóźnić w naukach — ta historja szczególnie bywa smutną u dziewczynek, których warunki wychowawcze bywają zdaniem Schuytena zawsze gorsze, niż chłopców. Po za tą treścią główną w słowach mówcy odbijało się z jednej strony pewne krytyczne usposobienie względem szkoły obecnej, z drugiej—głęboka wiara w niezawodność badań laboratoryjnych, którym oddaje się z zapałem. Skoro skończył, rozpoczęła się nadzwyczaj ożywiona dyskusja, w której zabierało głos aż 12 osób, mówiąc po francusku, po niemiecku i po włosku; wśród nich byli i ludzie, znani na polu pedologji, jak prof. z Rzymu Sancte de Sanctis, prof. Otto Lippman z Berlina, prof. Hoesch-Ernst, autorka znanej książki *Das Schulkind.* Krytyka zwróciła się głównie przeciwko proponowanym klasyfikacjom dzieci anormalnych: zwracano uwagę, że taki podział ścisły, jaki proponował prof. Ferrari i p. Persigout, ma znaczenie naukowe, medyczne, ale dla szkoły potrzebna jest klasyfikacja prostsza, dająca odrazu wyróżnić dzieci według ich uzdolnień, nawet prof. Sancte de Sanctis, który opracował niedawno schematy dla naukowego badania inteligiencji, o sprawie tej mówił tym razem sceptycznie, występując niejako przeciwko samemu sobie. Ostrzej jeszcze zwalczano Schuytena, zarzucając mu zbyt pospieszne uogólnienie wniosków, wysnutych z opisanych badań. Wyszła więc na stół i sprawa stosunku pamięci do inteligiencji: prof. Lippman zwrócił uwagę, że stosunek ten bynajmniej nie jest tak prosty — bywają dobre głowy o słabej pamięci i przeciwnie jednostki, obda-

rzone pamięcią doskonałą, a mało inteligientne. Wówczas i ja zapisałam się do głosu i spróbowałam, powołując się na własne badania, stosunek ten sformułować: we wszystkich doświadczeniach nad pamięcią, które wykonałam, spotykałam to samo zjawisko: uczniowie najmniej inteligientni mieli i pamięć najsłabszą; lecz uczniowie najinteligientniejsi niezawsze mieli pamięć najlepszą, czasem prześcigali ich towarzysze średnich zdolności. Mówiłam ostatnia: później odpowiadał wszystkim Schuyten, broniąc zarówno siebie, jak innych prelegientów i wyjaśniając także ową sprawę pamięci: jestto zdolność elementarna, pierwotna, bez możności zatrzymania w umyśle przeżytych wrażeń, niemożliwą jest żadna czynność dalsza: kojarzenie, sądzenie, rozumowanie—wymaga pamięci, upośledzenie jej zatym musi za sobą pociągnąć upośledzenie inteligiencji wogóle. Rezultat tej dyskusji był taki, jak wiele innych: oponenci pozostali przy swoich twierdzeniach, a przecież nie można zaprzeczyć, że korzyść z tego posiedzenia była olbrzymia. Przekonało ono dowodnie, że sprawa dzieci nienormalnych nie jest tak specjalną, jak się na pozór wydaje, wiąże się ona ściśle z psychologją dziecka normalnego i z psychologją wogóle i tylko na tym tle ogólnym powinna być rozważana; przekonano się następnie, jak wiele tu pytań trzeba rozwiązać, aby dojść do ostatniego słowa, wzajemna wymiana zdań uświadomiła uczestnikom zebrania wiele nowych a ważnych punktów widzenia, wytknęła nowe drogi dalszych badań i poszukiwań; wzajemne też poznanie poglądów różnych mówców wskazało, gdzie dziś obecnie nauka o dziecku czerpie swą siłę: jak ogólnikowym i szablonowym był referat niemiecki tak poważnego pracownika, jak prof. Heller wobec oryginalnych pomysłów francuzów i belgijczyków, wobec pełnych zapału psychologów włoskich, a tak

jesteśmy jeszcze skłonni do nadmiernego wynoszenia nauki niemieckiej, a lekceważenia wszelkiej innej! a wreszcie obok tej korzyści naukowej była i towarzyska: ludzie się pokłócili, ale i zbliżyli, obcy dotąd zaczęli się sobie przedstawiać i wytwarzać na tle kongresu psychologów pewną odrębną grupę pedologów, która miała pewne wspólne interesy, dążności i pragnienia. To pewne wyodrębnienie dawało się później uczuć ciągle w rozmaitych okolicznościach; tego samego dnia podczas wspólnej wycieczki statkiem dawały się słyszeć głosy „ach! te dzieci nienormalne, to zupełnie niewłaściwy temat na kongres psychologiczny!“ — a jednocześnie w innych grupach mówiono o przebiegu samego zebrania, o dzieciaeh nienormalnych, o towarzystwach badań nad dziećmi i o ludziach różnej narodowości, którzy zdala od siebie zajmują się tym samym przedmiotem. Ileż razy zdarzyło mi się opowiedzieć historję „polskiego towarzystwa badań nad dziećmi“, wspomnieć Warszawę i naszą tu pracę, o którą dopytywano się z wielkim zainteresowaniem! Nazajutrz we czwartek podczas posiedzeń obiegła tajemnicza pogłoska, raczej życzenie, wyrażone cichutko i komunikowane tylko niektórym uczestnikom: jest projekt urządzenia międzynarodowego kongresu pedologicznego w Brukseli podczas wystawy powszechnej. Piątek dla naszej sprawy był mniej pomyślny: wśród licznych komunikatów indywidualnych, które na ten dzień wyznaczono, znajdował się też temat, bliżej związany z pedologją, a mianowicie odczyt p. *Edmunda Weszelye'go*, redaktora miesięcznika pedagogicznego wBudapeszcie p. t. *Kilka danych z psychologji indywidualnej.* Poszłam więc do małej sali 45-ej, aby tego referatu wysłuchać, rozciekawiona zresztą tym, co mi w tej sprawie mówił przed paru dniami p. Weszely. Tymczasem spotkał mnie pewien zawód: p. Weszely

sam się cofnął, motywując to niedostateczną biegłością w języku francuskim i w żaden sposób do zabrania głosu nie dał się namówić. Rozdał tylko drukowane streszczenie uczestnikom zebrania. Choć jednak odczyt ten spadł z porządku dziennego, sądzę, że w naszym piśmie należy mu się osobna wzmianka. Autor przedstawia rezultaty swoich badań, mających na celu wykrycie pewnych typów indywidualnych wśród uczniów. Próba polegała tu na opisie pewnego obrazka lub przedmiotu. Podobne badanie robił już przed laty 12-tu Binet i posłużyły mu one do wyróżnienia kilku typów umysłowości: *opisującego*, który poprzestaje na stwierdzeniu samych faktów dostrzeżonych, *spostrzegawczego*, który nietylko stwierdza fakty lecz każdy z nich pojmuje i wyjaśnia właściwie, a wszystkie wiąże w pewną logiczną całość; *erudycyjnego* który pisze nie to, co sam dostrzega, lecz to, co wie, co słyszał, czytał, czego się uczył o danym przedmiocie; *uczuciowego*, który nie opisuje przedmiotu, tylko swoje wrażenia; oraz *imaginacyjnego* czyli *poetycznego*, dla którego dany przedmiot czy obrazek jest tylko pretekstem, aby swoboonie puścić wodze wyobraźni. Weszely na podstawie badań 175 uczniów szkoły realnej w wieku lat 14—18 stwierdził istnienie tych wszystkich typów i podaje charakterystyczne ich próbki zarówno przy opisie obrazu p. t. *Arpad i Arpadowie* malarza węgierskiego Dezso Raksagi oraz *termometru*. Dla wszystkich temat brzmiał „opisać termometr“ a jakże rozmaicie wywiązali się z zadania.

Uczeń *typu opisującego* pisze: „Ten przedmiot jest termometrem żółtym, na około 3 centymetrów szerokości a 7 długości, koniec u góry jest zaokrąglony. W środku znajduje się rurka, mająca około milimetra średnicy, podzielona na 80° według Réamura i na 100° według Celsjusza. Część, na której szkło jest umoco-

wane, jest z drzewa; u dołu rurki szklanej znajduje się kulka, zawierająca jakiś płyn. Rurka przymocowana jest do drzewa za pomocą kawałka blachy i t. d.“

Typ *spostrzegawczy* wyraża się już odmiennie. „Ten przedmiot jest termometrem. Jestto deseczka podłużna, żółta, zaokrąglona u górnego końca, w środku znajduje się rurka szklana, przytwierdzona u góry i u dołu za pomocą kawałków blachy. U dołu rurka kończy się kalką. Widać kreski na prawej i na lewej stronie deseczki. Na lewo Celsjusz, na prawo Réamur. Rtęć podniosła się do 18° Celsjusza. U góry deseczki wydrążono dziurkę, aby można termometr zawiesić na ścianie. U dołu jest on już zniszczony i przybrudzony skutkiem dotykania.

Typ *uczuciowy* natomiast nie daje żadnego opisu. „Wyobraźnia moja, podniecona w najwyższym stopniu, spodziewała się zobaczyć jakiś przedmiot nadzwyczajny. Tymczasem pokazano nam dobrze znany termometr. Byłem zawiedziony i uśmiechałem się jednocześnie. W duszy swej uczułem naprzód zawód, z którego później dopiero się śmiałem.“

Typ *erudycyjny* zaś wykłada „Ciała się kurczą pod wpływem zimna, a rozszerzają pod wpływem ciepła. Termometr jest oparty na tym prawie. Każdy płyn przy pewnej temperaturze zamarza, a przy innej wre; woda wre przy 100°, zamarza przy temperaturze 0°, stopnie liczymy według Celsjusza i według Réamur'a i t. d.

Oprócz typów powyższych, znanych już Binet'owi, Weszely stwierdza istnienie innych, których nazwa *spostrzegawczego* czyli *obserwatora* nie może pokryć w zupełności. Należy tu typ *rozmyślający* czyli *medytacyjny*, dla którego każdy temat jest powodem do refleksji ogólnych, oraz typ *idealizujący* ze skłonnością do nadawania opisom cechy artystycznej. W zebra-

nych opisach pewne typy przeważają nad innemi, co zależy często od przedmiotu, który podano do opisu np. przy opisie obrazu największy procent stanowił typ opisowy (40%) i rozmyślający (30%), gdy przy opisie termometru rozmyślający (31%) i erudycyjny (31%) a opisowy trzecie dopiero zajmuje miejsce (27%). Typ imaginacyjny czyli poetyczny uwydatnił się silniej przy opisie obrazów (6%), gdy przy opisie termometru wcale go nie było. Ten sam uczeń może do innego typu należeć, opisując obraz, niż patrząc na przedmiot konkretny, gdyż obraz zawsze przemawia więcej do wyobraźni, gdy przedmiot codziennego użytku odtwarza raczej pewną wiedzę pozytywną, erudycję lub pobudza do rozumowania. Wogóle jednak możnaby wszystkie typy wymienione odnieść do 2 kategorji: w jednej przewagę ma wyobraźnia, w drugiej—czynności rozumowe. Do pierwszej należy: typ opisujący, imaginacyjny, uczuciowy, idealizujący; do drugiej — rozmyślający, erudycyjny, spostrzegawczy, krytyczny. Te dwa typy umysłowości zachowują się całkiem odrębnie wobec wszelkich przedmiotów świata zewnętrznego i zagadnień nauki, mają więc wielkie znaczenie dla określenia indywidualności uczniów, których zdolności umysłowe mogą być równe, ale kierunek całkiem inny.

Kulminacyjnym punktem zainteresowania sprawą badań nad dziećmi było posiedzenie ranne w sobotę 7-go sierpnia przed samym zamknięciem kongresu. Na posiedzeniu tym referentką była p. Józefa Jotejkówna, a tematem *Metodologja psychologji pedagogicznej*. Znowuż znaleźliśmy się w auli, lecz miała ona inny charakter niż na posiedzeniu we środę, ciasno w niej bowiem było, tłumno i gorąco. Różne na to złożyły się okoliczności: w innych salach nie było jednocześnie żadnych posiedzeń, więc uczestnicy nie byli podzieleni, sława p. Jotejko ściągnęła do sali nie-

tylko specjalistów w psychologji dziecka, ale mnóstwo innych członków kongresu, a nawet kongresową publiczność z owych pań i panienek, pytających naiwnie „quel drôle de noms cette pédologie“ „que va dire le mot *test* qu'on emploie toujours.“ W sali panowało zaciekawienie, ale potrosze przebiegał przez nią pewien prąd sceptycyzmu, a nawet niechęci: odczyt p. Jotejkówny, znany ze streszczenia, rozbudził krytykę, wielu przyszło już z gotową na niego repliką. Ten nastrój krytyczny zaś, moim zdaniem, wynikał trochę z winy komitetu, który wobec psychologji dziecka zachował się bądź co bądź mniej poważnie, niż wobec innych tematów do dyskusji: gdy do traktowania psychologji religji, stanów podświadomych, psychologji uczuć uproszono po 2—3 prelegientów, których odczyty uzupełniały się wzajemnie, a przez odrębny punkt widzenia oświetlały sprawę wszechstronnie; o metodach psychologji pedagogicznej miała mówić jedna tylko osoba, znawczyni przedmiotu i pełna zasług niewątpliwie, ale zajmująca się nim dopiero od lat kilku — stąd każdy z nas był skłonny wymagać więcej od tego jedynego odczytu, każdy z łatwościa odkrywał luki, jednostronności i nabierał ochoty do ich wskazywania; niektórzy zaś czuli się wprost urażeni pewnym ustępem referatu, który znajdował się w streszczeniu drukowanym, a w samym odczycie został opuszczony. Prelegientka mówiła z pamięci prawie całą godzinę, lecz umiała do końca przykuć uwagę słuchaczy. Po krótkim wstępie o znaczeniu młodej nauki — pedologji, przeszła odrazu do metod badania, których należy w niej używać. Zalecała *metodę analityczną*, polegającą na badaniu oddzielnych zdolności dziecka za pomocą metod eksperymentalnych, od analizy dopiero można przejść do syntezy t. j. do całkowitej charakterystyki dziecka. Rzecz rozwijała na przykładach

badania zmysłów, siły mięśniowej, pamięci i t. p. Przy oznaczaniu rezultatów badań graficznie za pomocą krzywych lub statystycznie za pomocą odsetek nakazywała baczną analizę wszystkich czynników, które się na dane zjawisko złożyły, wszystkich przyczyn współdziałających. Przy określeniu stosunków pomiędzy temi czynnikami każe dążyć do ścisłości, do znalezienia *formuły* matematycznej, którąby określiła całkowicie dane prawo, stąd konieczność wprowadzenia do pedologji *metod matematycznych*, które prelegientka już stosowała przy swych badaniach nad zmęczeniem, gdy chodziło o znalezienie stosunku pomiędzy wielkością wysiłku a czasem jego wykonania. Zapomocą równań matematycznych można będzie z całą ścisłością określić takie prawdy, które dziś są nam znane tylko ogólnikowo, np. że waga ciała u dzieci zwiększa się z wiekiem. Scisłe badanie musi określić: jaki jest stosunek tej wagi do wieku, t. j. wyrazić matematycznie przyrost wagi w każdym roku; toż samo odnośnie do rozwoju pamięci, inteligiencji i t. p.

Sposoby te t. j. analizę każdej zdolności psychicznej oddzielnie tak, jakby rozwijała się po wyłączeniu wszelkich innych czynników, a następnie zestawienie czynników stałych czyli *parametrów* i ich wzajemnego stosunku poleca autorka zarówno przy badaniach zbiorowych czyli *statystycznych*, jak i przy badaniach *indywidualnych*, podając kilka przykładów na poparcie swej teorji. Innych metod natomiast, używanych dotąd w badaniach nad dziećmi, nie charakteryzuje i nie ocenia krytycznie; pragnie tylko zainteresować świat naukowy metodami pedologicznemi, wprowadzić psychologję pedagogiczną do programu kształcenia nauczycieli i wytworzyć porozumienie się międzynarodowe co do badań pedologicznych. Piękny odczyt przyjęto żywemi oklaskami, ale wywołał on też bardzo

żywą dyskusję, a każdy z oponentów przy całym uznaniu dla prelegientki wskazywał jej wspomnianą i dla wszystkich widoczną jednostronność w oświetleniu sprawy. Pierwszy zabrał głos przewodniczący na owym zebraniu, prof. Patini z Neapolu i złożywszy hołd prelegientce za jej zasługi naukowe, zwrócił uwagę, że to, co ona proponuje, nie jest właściwą *psychologją pedagogiczną* t. j. psychologją, zastosowaną do wychowania i zmierzającą do jego reformy, że badanie i obserwacja dzieci w szkole musi iść innemi drogami, że metody odpowiednie należy dopiero opracować, a opracowanie ich będzie ziszczeniem tych ideałów—oparcia wychowania na psychologji, które przekazali współczesnym wszyscy wielcy pedagodzy przeszłości z Pestalozzim na czele. W podobnym duchu przemawiał także prof. Sancte de Sanctis po włosku i paru innych psychologów z zawodu, przyczym niektórzy poruszali czysto specjalne kwestje, dotyczące stosowania formuł matematycznych, które autorka podała tylko dla przykładu. Zapisana do głosu, pozwoliłam sobie przemówić zaraz po Patinim, wyrażając parę uwag, które mi ten odczyt nasunął, a mianowicie: że dziedzina psychologji dziecka jest bardzo obszerna, więc nie można w niej mówić o jednej metodzie badania, ale przystosowując metodę do przedmiotu, mówić o różnych metodach niejako równouprawnionych. I tutaj dałam krótki zarys metod, dotąd używanych: *biograficznej*, stosowanej przy badaniu małych dzieci i polegającej na notowaniu wszystkich obserwacji w miarę, jak je życie nasuwa; *metody statystycznej*, amerykańskiej, polegającej na gromadzeniu danych co do znacznej ilości dzieci i metody *porównawczo-indywidualnej*—polegającej na bliższym badaniu niewielkiej liczby dzieci np. dla wykrycia pewnych typów umysłowości, a wreszcie *metod laboratoryjnych*, któremi wy-

łącznie zajmowała się prelegientka, a których znaleźć by można bardzo wiele np. istnieje już kilka metod badania znużenia, kilka metod badania inteligiencji. W sprawie, poruszonej przez Patiniego, zwróciłam uwagę, że jedno drugiemu nie przeszkadza: zarówno *czysta psychologja dziecka* jak *psychologja stosowana czyli pedagogiczna* mają prawo bytu w nauce i w życiu i wzajemnie mogą się dopełniać Zakończyłam zaś dwoma życzeniami: 1) Aby odczyt p. Jotejkówny, nazwany przez nią skromnie *wstępem do metodologji* (l'introduction à la méthodologie) był istotnie wstępem do pracy nad doskonaleniem metod pedologicznych i pchnął tę młodą naukę na nowe tory; 2) aby współpracownikami psychologa stali się tu wychowawcy i nauczyciele, do czego niezbędnym jest podniesienie ich wykształcenia w kierunku psychologicznym. Po mnie mówiło 2 belgów: p. Décroly i p. Tobjasz Jonkhere. Pierwszy zwracał głównie uwagę na badania małych dzieci, do których metody laboratoryjne nie dadzą się zastosować i z mego przemówienia podnosił to, co mówiłam o obserwacji dzieci młodszych. Przemówienie p. Joknhere'a inny miało charakter: zwracało się ono nie przeciw temu, co p. Jotejkówna mówiła, tylko przeciw drukowanemu streszczeniu, gdzie, jak wspomniałam, był ustęp, zwrócony do nauczycieli, a piętnujący niewłaściwe ich zachowanie się wobec badań nad dziećmi. P. Jonkhere wziął w obronę nauczycieli, z jadowitą ironją przytaczał słowa p. Jotejko, nie szczędząc jej nawet niesmacznych przycinków osobistych. Była to w każdym razie fałszywa nuta w poważnych i spokojnych dyskusjach, ale był też objaw znamienny, wskazujący na istnienie pewnego konfliktn pomiędzy psychologami a pedagogami; konflikt ten istnieje niewątpliwie w Belgji i do niego mogą się tylko zastosować uwagi p. Jotejkówny i oburzenie Jenkhere'a.

U nas warunki są odmienne, więc ten stosunek inaczej się zarysowuje i dlatego tej części dyskusji nie streszczam. Po tej niemiłej dywersji nastąpiło kilka przemówień, powtarzających innemi słowami to, co już było powiedziane, parę uwag Schuytena i Ferrariego raczej popierających p. Jotejkównę, gdyż dowodzących możności i potrzeby metod eksperymentalnych nawet w zastosowaniu do małych dzieci; co najważniejsza zaś, zabrało głos kilku pedagogów, dobrze usposobionych dla sprawy psychologji dziecka, i wyłonił się konkretny wniosek, aby utworzono komisję międzynarodową, złożoną z psychologów i pedagogów, którąby opracowała program badań pedologicznych, wyróżniając kwestje najważniejsze, od których należy zacząć, porozumiała się co do metod badania, oraz co do sposobu zastosowania ich w szkole. Wniosek ten, przyjęty jednogłośnie, przekazano ogólnemu zebraniu, które jego wykonanie poruczyło komitetowi następnego kongresu. Dyskusja przedłużyła się nad miarę, a na porządku dziennym było jeszcze kilka referatów z dziedziny pedologji; z tego powodu musieliśmy przejść z auli do małej sali 45-ej i tam wysłuchać końca dyskusji, oraz obszernej odpowiedzi p. Jotejkówny, gdy w auli wygłoszono jeszcze kilka odczytów w języku niemieckim. Ogromnie żałowałam, że nie mogłam wysłuchać odczytu p. Hoesch-Ernst p. t. *O gienjuszu młodocianym*, Maksa Meyera o obserwacjach nad cenzurami uczniów, ale przypuszczam, że znajdę je w sprawozdaniu z kongresu i będę mogła jeszcze zreferować w naszym piśmie.

W pół godziny później nastąpiło zebranie ogólne, stanowiące zamknięcie kongresu, odczytano wówczas wszystkie uchwały, a wśród nich wspomnianą wyżej o komisji międzynarodowej pedologicznej: cieszyliśmy się, że tym sposobem sprawa psychologji

dziecka zyskała sobie już pełne prawo obywatelstwa na międzynarodowych kongresach psychologicznych, a w głębi duszy jeszcze więcej radowała nas myśl specjalnego kongresu pedologicznego, którą jeszcze uważaliśmy za tajemnicę. Ale gdy po wyjeździe z Genewy na stacji w Lozannie kupiłam sobie gazetę ze sprawozdaniem z kongresu i tam wyczytałam o tym projekcie, zrozumiałam, że dyskrecja już mnie nie obowiązuje; więc z całą radością dzielę się tą wieścią, zwiastującą dla młodej jeszcze pedologji obszerne pole działania i silnego wszechstronnego rozwoju.

Aniela Szycówna.

Nauka szkolna a zdrowotność dzieci—w świetle nowych badań.

Bodaj Rousseau pierwszy dowodził, że nauka szkolna źle oddziaływa na zdrowie i na rozwój dzieci; po nim wielu innych wypowiedziało taki sam pogląd. Lecz, zdaje się, pierwszym uczonym, który sprawę oddziaływania nauki w szkole na zdrowie, względnie na fizyczne i umysłowe rozwijanie się dzieci badał metodą statystyczno-doświadczalną, był lekarz niemiecki Schmid-Monnard. Na kongresie międzynarodowym lekarskim w Moskwie, w r. 1897 Schmid-Monnard wygłosił odczyt p. t. „Die chronische Kränklichkeit in unseren mittleren und höheren Schulen,“ w którym zdał sprawę ze swych bardzo cennych badań. Posługując się głównie metodą statystyczną, uczony ten dowiódł, że „odsetek chorowitych uczniów i uczennic szkół początkowych i średnich zależy bezpośrednio od dobrej lub złej organizacji szkoły.“ Dzieci, uczęszczające do szkół, zapadają częściej, aniżeli dzieci uczące się w domu, na anemję, nerwowość, bezsenność, brak apetytu, zaburzenia w trawieniu, osłabienie wzroku. Schmid-Monnard w ciągu lat kilku zbadał ogółem przeszło 8 tysięcy uczniów i uczennic szkół początkowych i średnich w Halli i przekonał się w rezultacie, że zdrowie chłopców w ogóle odporniej-

szym jest na ujemne oddziaływanie nauki szkolnej, aniżeli zdrowie dziewcząt. Różnica na korzyść chłopców wynosi 1%—10%.

Nadewszystko źle na zdrowie dzieci (przynajmniej tych, które badał Sz. M.) oddziaływa nauka w szkole w 12—13-ym roku życia. W wieku tym choruje nie mniej niż 30% uczniów i 35% — 40% uczennic szkół początkowych i średnich. Najbardziej zaś przekonywającym dowodem ujemnego oddziaływania nauki w szkole na zdrowie dzieci jest uczynione przez Sz. M. zestawienie liczby stosunkowej dzieci chorowitych, uczęszczających do szkół średnich, w których odbywają się wykłady popołudniowe z liczbą stosunkową takichże dzieci (t. j. chorowitych), uczęszczających do szkół średnich, w których wykładów popołudniowych niema. Gdy w pierwszej z dwuch wymienionych kategorji zakładów naukowych było średnio około 22% dzieci chorowitych, to w drugich 30% do 60%, a nawet 74%.

Dla tego, o ile obserwacje Schmid-Monnarda były dokładne, to i konkluzje, jakie z nich wyprowadził, muszą być uznane za słuszne. A konkluzja ta to prawdziwy wyrok potępienia dla przyjętego współcześnie systemu nauki szkolnej: „*Ze szkół naszych wychodzi więcej dzieci chorych, aniżeli do nich wchodzi i—odsetek chorych dzieci zwiększa się wraz z liczbą godzin wykładu.*“ [1])

Niemniej ważnemi od powyższych są czynione przez tego samego lekarza obserwacje nad zwiększaniem się wzrostu i wagi ciała dzieci w wieku szkolnym. I w tym względzie Sz. M. oskarża szkołę, że

---

[1]) Porówn. rozprawę C. M. Schuytena p. t. *Qu'est ce que le surmenage?* w Revue Psychologique, zeszyt 3-ci z r. 1908.

ujemnie na dzieci oddziaływa, oskarża zaś nie gołosłownie, lecz na podstawie danych statystycznych. Stwierdza przedewszystkim, że w wieku, w którym dzieci zaczynają uczęszczać do szkoły, t. j. w 7-ym roku życia, zwiększanie się ich wzrostu i wagi ciała zostaje *wstrzymanym*, a przynajmniej jest bardzo nieznaczne w porównaniu do zwiększania się wzrostu i wagi ciała w wieku wcześniejszym i późniejszym (do 14-tu lat). Następujące zaś zestawienie dowodzi w sposób niezbity, że *przyczyną* wstrzymania wzrostu i wagi ciała w 7-ym roku życia jest—szkoła.

	ZWIĘKSZENIE			
	Wagi ciała w kilogramach		Wzrostu w centymetrach	
	Chłopcy	Dziewcz.	Chłopcy	Dziewcz.
Nie uczęszczający do szkoły	2,2	1,9	7,4	5,6
Uczęszczający . . .	1,5	0,6	4,2	4,5
Różnica	0,7	1,3	3,2	1,1

Któż wobec tego może zaprzeczyć, że szkoła fatalnie oddziaływa na rozwijanie się fizyczne dzieci?

Ujawnione przez Schmid-Monnarda fakty były do pewnego stopnia rewelacją; przedtym wielu może *domyślało* się ich, lecz brakło dowodu pozytywnego, który właśnie dał ten uczony.

Natomiast fakt ujemnego oddziaływania nauki szkolnej na niektóre z poszczególnych organów dzieci—przedewszystkim zaś na wzrok — znanym był oddawna. Ale i w tym względzie dopiero u schyłku zeszłego wieku zdobyto dowody pozytywne. Uczynił to, mianowicie, znany okulista, Cohn, który zbadał wzrok przeszło 10000 dzieci, uczęszczających do szkół wszel-

kiego typu: początkowych (wiejskich i miejskich, realnych, klasycznych i t. d.

W rezultacie Cohn stwierdził, że krótkowzrocznych było w:

5-ciu szkołach miejskich 1,4%
20-tu szkołach początkowych, miejskich 6,7%
2-ch szkółach średnich, żeńskich . 7,7%
2-ch szkołach średnich, męzkich. . 10,3%
2-ch realnych. . . . . , . 19,7%
2-ch gimnazjach męzkich 36,2%

W poszczególnych klasach było krótkowzrocznych:

	KLASA					
	I-sza	II-ga	III-cia	IV-ta	V-ta	VI-ta
Szkoły początkowe . .	3,5	9,8	9,8			
Realne.	9,0	16,7	19,2	25,1	26,4	44,0
Gimnazja.	12,5	18,2	25,7	31,0	43,3	55,8

Krótkowzroczność i skrzywienie kolumny pacierzowej—oto najczęstsze zjawisko patologiczne, spowodowane „ślęczeniem“ w szkole. Co do skrzywienia kolumny pacierzowej, to wszak Eulenburg dowiódł, że odsetek ucznłów i uczennic szkół początkowych, liczących 7 do 10-ciu lat wieku i posiadających kolumnę pacierzową skrzywioną, wynosi nie mniej niż 55!

Miarą zdrowia jest niewątpliwie zasób siły firycznej. To też mierzenie siły fizycznej dzieci w szkołach, o ile dokonywane jest systematycznie, poucza o stanie ich zdrowia, względnie oddziaływania na nie— nauki szkolnej.

M. C. Schuyten, kierownik laboratorjum pedologicznego w Antwerpji, dowiódł, że siła fizyczna dziecka, uczęszczającego do szkoły, podlega ustawicznym wahaniom. Rezultaty swych badań, które trzeba uznać za klasyczne w swoim rodzaju, Schuyten ogłosił w antwerpskim „Roczniku Pedologicznym“ z r. 1900.

Schuyten mierzył systematycznie w ciągu lat kilku, posługując się przytym zwykłym, eliptycznym dynamometrem — siłę fizyczną uczniów i uczennic dwuch miejskich szkół w Antwerpji w wieku 12—15 lat; ostateczne wyniki tych mierzeń przedstawił w kilku szematach, z których najważniejszy przytaczamy.

Siła fizyczna	w Paźdz.	w Listo.	w Grud.	w Stycz.	w Lut.	w Marcu	w Kwiet.	w Maju
Chłopców .	43,8	46,9	48,7	49,1	51,0	49,0	51,5	53,4
Dziewczyn.	43,4	43,6	45,2	45,3	48,6	48,1	48,1	48,3
Średnio bez uwzględnienia różnicy płci . . .	43,6	45,4	46,9	47,3	49,7	48,6	49,9	50,9

Jak widać z powyższego, siła fizyczna dzieci zwiększa się, począwszy od m-ca października (właściwie od początku roku szkolnego) do m-ca lutego włącznie), *w marcu słabnie znacznie zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek*,—poczym znów zwiększa się. (Krzywa siły fizycznej dzieci w wieku szkolnym załamuje się w punkcie, odpowiadającym początkowi marca, składa się zatym z dwuch części (krzywych) wstępujących).

Początkowo sam Schuyten sądził, że zjawisko zmniejszania się siły fizycznej dzieci w marcu jest

przypadkowym; lecz konstatował je w ciągu całego szeregu lat, w rezultacie nie zawahał się uznać go za stałe, powtarzające się co roku. Że się nie omylił — dowiodły badania innych uczonych, przedewszystkim zaś Maxa Lobsien'a z Kolonji. Ten ostatni badał wahania siły fizycznej dzieci metodą odmienną, aniżeli Schuyten, lecz w rezultacie doszedł do tych samych wniosków.

„Jeżeli siła fizyczna jest miarą zdrowia — rozumuje Lobsien — to i naodwrót *o sile fizycznej* można wnosić ze *stanu zdrowia* dzieci.“ (Porów. *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* r. 1908, zeszyt marcowy).

Dokumentem, świadczącym o stanie zdrowia ogółu dzieci, uczęszczających do pewnej szkoły, jest rubryka w „Dzienniku,“ w której zapisują opuszczone z powodu choroby lekcje. Otóż Max Lobsien zwrócił się do kierowników szkół początkowych i średnich w Kolonji z prośbą o nadsyłanie mu wyciągów z pomienionej rubryki w „Dzienniku“—czyli, jak je nazywa—„protokułów“ opuszczonych lekcji *(Versaümnissprotokolle)*. Nadesłano mu ogółem 4200 „protokułów,“ z których jednak 479 uznał za niepewne; pozostałe 3721 stwierdzały liczbę opuszczonych z powodu chorób dni szkolnych.

Chcąc ze zgromadzonego w ten sposób materjału dowiedzieć się, w którym z 12-tu miesięcy dzieci chorują (względnie, opuszczają lekcje) najwięcej, Lobsien wykonał obliczenie według formuły: $t : v = 100 : x$ (w której t oznacza liczbę dni szkolnych w miesiącu, v—liczbę dni, opuszczonych z powodu chorób), znalezione x dzielił przez 3721. W ten sposób znalezione x określa, wiele dni szkolnych *średnio* i w stosunku do 100 dni w każdym z 12-tu miesięcy opuściło jedno dziecko, innemi słowy—x określa „odsetek“ opuszczo-

nych średnio przez jedno dziecko dni szkolnych w ciągu miesiąca.

Na podstawie dokonywanego w sposób powyższy rachunku, Lobsien otrzymał dla każdego z 12-tu miesięcy liczbę następującą:

Kwiec.	Maj	Czer.	Lip.	Sierp.	Wrze.	Paźdz.	Listo.	Grudz.	Stycz.	Luty	Marz.
2,49	2,02	2,45	3,41	1,55	2,73	2,69	3,17	3,37	2,95	3,29	3,69

W marcu zatym „odsetek“ opuszczonych z powodu chorób lekcji jest największy.

Czym objaśnić to dowiedzione przez dwuch zupełnie na wiarę zasługujących badaczy — Schuyten'a i Lobsien'a -- zmniejszanie się siły fizycznej i odporności na choroby dzieci, uczęszczających do szkoły, stale w marcu się powtarzające? Lobsien przypisuje to zjawisko zwiększonej w marcu pracy szkolnej. Mianowicie, w Niemczech i w Holandji, w szkołach z ustrojem semestralnym egzaminy przejściowe wypadają w marcu, dzieci zmuszone są zatym w miesiącu tym pracować więcej, aniżeli w innych.

Czy to objaśnienie jest zupełnie trafnym, na to niepodobna dać stanowczej odpowiedzi. (Być może, że warunki klimatyczno-atmosferyczne miesiąca marca przyczyniają się też do wywołania pomienionego zjawiska). Ale bardzo godną uwagi jest *stałość powtarzania* się tego zjawiska. [1])

O ile zaś zgodzimy się na to, że objaśnienie zjawiska przez Schuyten'a i Lobsien'a, upatrujących

---

[1]) Podobno w warsz. „Kole lekarzy szkolnych“ dokonywane są również systematyczne mierzenia siły fizycznej dzieci do szkół uczęszczających. Byłoby bardzo pożądanym dowiedzieć się, czy i u nas stwierdzonym zostało *stałe* zmniejszanie siły w marcu. (*Przyp. aut.*)

przyczynę jego w natężonej pracy umysłowej z powodu egzaminów—jest słusznym, to zmuszeni będziemy przyznać, że jest to nowy dowód szkodliwego oddziaływania współcześnie przyjętego systemu nauki szkolnej na zdrowie dzieci. Dowód ten jest w zupełnej zgodzie z przytoczonemi powyżej wywodami Schmid-Monnarda.

W bezpośrednim związku ze sprawą oddziaływania nauki szkolnej na zdrowie jest kwestja—o ile odpoczynek, dłużej lub krócej trwająca przerwa w zajęciach szkolnych, przyczynia się do wzmocnienia zdrowia dzieci? Że po każdym odpoczynku, nadewszystko po letnich wczasach, czyli t. z. „wakacjach“ zdrowie dzieci jest lepszym—o tym wiadomo każdemu i z pewnością nikt nie będzie temu przeczył. Chodzi jednak o to, ażeby znaleźć sposób (metodę) ścisłego określania wartości (znaczenia) odpoczynku dla zdrowia, t. j. o to, ażeby móc *ściśle* n. p. *liczbą* odpowiedzieć na pytanie — wiele zyska zdrowie dzieci po odpoczynku, trwającym tydzień? lub dwa tygodnie? miesiąc? i t. p. Otóż metodę taką—przyznać należy, że bardzo dowcipną i oryginalną—podaje Max Lobsien, na którego powoływaliśmy się już wyżej. Lobsien odejmuje poprostu od liczby, określającej „średnie“ opuszczanie lekcji z powodu chorób *przed odpoczynkiem* — liczbę, określającą „średnie“ opuszczanie lekcji *po odpoczynku.*

Przypuśćmy n. p., że przed świętami wielkanocnemi, z których okazji dzieci miały dwa tygodnie wczasów, obliczenie, dokonane według znanej już formuły Lobsiena, stwierdziło, że z powodu choroby dzieci opuszczały średnio po 2,49 dni szkolnych, a po świętach wielkanocnych średnia liczba opuszczonych lekcji wynosiła tylko 2,02. Wówczas wartość tego dwutygodniowego odpoczynku dla zdrowia znajdziemy, odej-

mując: 2,49—2,02=*0,47*. Jeżeli przed świętami Bożego Narodzenia dzieci opuszczały średnio 3,37 dni, a po świętach tylko 2,95—to wartość tego odpoczynku dla zdrowia znajdziemy, jak wyżej, odejmując: 3,37—2,95 =*0,42*. Jeżeli przed letniemi wakacjami dzieci chorowały średnio po 3,41 dnia, a po tych wakacjach tylko 1,55 dnia, to wartość dla zdrowia tych wakacji wynosi 3,41—1,65=*1,86*.

Widzimy zatym, że czym dłuższą jest przerwa w zajęciach szkolnych, tym bardziej zmniejsza się średnia liczba opuszczonych lekcji, czyli średnia liczba zachorowań. Po dwutygodniowym odpoczynku z okazji świąt Bożego Narodzenia liczba ta zmniejsza się o 0,42, po dwutygodniowej przerwie z okazji świąt wielkanocnych zmniejsza się prawie o tyleż, bo o 0,47. Natomiast po dwa miesiące trwających wczasach letnich, liczba opuszczonych z powodu choroby dni szkolnych zmniejsza się bardzo znacznie—o 1,86 i wynosi tylko 1,55.

Już z tego, co przytoczonym zostało powyżej, można być pewnym, że nauka szkolna wpływa też ujemnie i na *rozwój intelektualny* dzieci. Jeżeli wstrzymanym zastaje rozwój fizyczny, to z pewnością i rozwijanie się umysłowe dziecka, uczęszczającego do szkoły, jest powolniejszym, aniżeli normalne.

Chcąc jednak dowieść bezpośrednio ujemnego oddziaływania nauki szkolnej na rozwój intelektualny, wspomniany M. C. Schuyten badał tę sprawę metodą przez siebie obmyśloną, następującą.

Dzieciom, uczęszczającym do kilku szkół początkowych, miejskich, w Antwerpji, rozdano kartki papieru (0,16 mil. $\times$ 0,15 mil.) z poleceniem, by narysowały na nich oczywiście (każde na swej kartce) „ma-

łych ludzi“ *(des petits bonshommes).* Rozdano cztery tysiące tych kartek po połowie—chłopcom i dziewczynkom. W ciągu dwuch tygodni wszystkie 4000 kartek z już narysowanemi na nich figurkami zostały przez dzieci zwrócone. Wówczas Schuyten zabrał się do żmudnej pracy (trwała całe trzy lata) segregowania kartek według wieku dzieci i mierzenia wielkości rysunków—w obu wymiarach („na długość“ i „na szerokość“).

Ostatecznie rezultat tego oryginalnie pomyślanego doświadczenia Schuyten ułożył szematycznie, jak poniżej.

WIEK	WYMIAR RYSUNKÓW			
	Chłopców		Dziewczynek	
	Długość m. m.	Szerokość m. m.	Długość m. m.	Szerokość m. m.
3—3½	13,59[1])	4,23	13,16	5,15
3½—4	36,44	15,64	33,72	21,11
4—4½	33,73	19,15	43,72	27,80
4½—5	46,93	31,12	46,86	32,75
5—5½	58,26	37,33	53,61	36,92
5½—6	70,46	50,75	69,51	46,15
6—6½	40,77	18,39	38,57	23,58
6½—7	46,29	25,31	44,78	30,39
7—7½	51,42	28,83	52,02	36,52
7½—8	54,35	31,09	56,73	34,43
8—8½	70,38	35,75	64,16	38,41
8½—9	78,66	38,43	63,52	40,03
9—9½	80,41	36,59	70,24	42,55
9½—10	88,92	42,88	68,57	43,37

Jak widać z powyższego, wymiary rysunków zwiększają się wraz z wiekiem dzieci. Jest to ogólne prawo. Wyjątkowo tylko dzieci w wieku sześciu lat do sześciu i pół kreśliły rysunki, których wymiary były

[1]) Oczywiście, liczby powyższe, określające wymiary rysunków dziecięcych, są to „liczby średnie.“

znacznie mniejsze, aniżeli tego należało się spodziewać (Porów. na szemacie). Z tego faktu właśnie Schuyten wnioskuje o ujemnym oddziaływaniu szkoły na rozwój intelektualny dziecka. Rozumowanie jego jest następujące: dzieci, biorące udział w tym doświadczeniu, poczynają uczęszczać do szkoły w szóstym roku. W dniu, w którym zwróciły kartki z rysunkami, upłynęło równo pięć miesięcy od chwili wstąpienia ich do szkoły. W ciągu tego czasu nauczyły się wprawdzie czytania i arytmetyki, lecz jednocześnie ich samorzutność umysłowa zmniejszyła się, a ich energja psychiczna, ujawniająca się w wielkości kreślonych obrazków, stała się równą tej, jaką posiadały w okresie czterech do czterech i pół lat życia.

Co się tyczy dzieci starszych, do szkół uczęszczających, to Schuyten również przekonanym jest o ich zbyt powolnym rozwijaniu się umysłowym; jako pewny dowód tego (zbyt powolnego rozwijania się umysłowego) przytacza fakt, że z pośród 8,775 chłopców i 7,833 dziewczynek uczęszczających do szkół w Antwerpji, zaledwie 2,248 (czyli 25,6%) *respective* 1,631 (czyli 29,8%) „nie spóźniają się“ t. j. uczęszczają do klas odpowiednich do ich wieku. Pozostałe dzieci t. j. 74,3% chłopców i 79,1% dziewczynek są w klasach niższych, niżeli powinny się znajdować. Dowodzi to — utrzymuje słusznie Schuyten — że dzieci na ogół czynią postępy niezadawalające, a więc pośrednio tego właśnie, że ich rozwój umysłowy jest powolniejszym, aniżeli być powinien.

Na podstawie faktów, przytoczonych powyżej, jako też i wielu innych, M. C. Schuyten formułuje następujący akt oskarżenia przeciwko przyjętemu współcześnie systemowi nauki szkolnej (porów. cy-

towaną już powyżej rozprawę Schuytena p. t. Qu'est ce que le surmenage? w 3-cim zeszycie Revue Psychologique z r. 1908):

1) Szkoła powoduje częste wypadki zachorowania na anemję, nerwowość i t. d., na ogół zatym przyczynia się do rozwoju chronicznej słabowitości dzieci — czego dowiódł Schmid-Monnard.

2) Ujemny wpływ szkoły jest też przyczyną wolniejszego, aniżeli normalne, zwiększania się wzrostu i wagi ciała dzieci, nadewszystko zaś w 7-ym roku (Schmid-Monnard).

3) Przerażająco wielki odsetek dzieci krótkowzrocznych i dzieci ze skrzywioną kolumną pacierzową dowodzi niewątpliwie tegoż ujemnego oddziaływania szkoły.

4) Egzamina „przejściowe" (z semestru na semestr i z klasy do klasy), zmuszając dzieci do pracy umysłowej nad siły, osłabiają je fizycznie i czynią znacznie mniej odpornemi na choroby (Schuyten i Lobsien).

5) Rozwijanie się umysłowe dzieci w szkole również jest powolniejszym, aniżeli normalne (Schuyten).

Powyżej sformułowane zarzuty stosują się do wszystkich szkół wogóle, bo do całego systemu szkolnego.

Oskarżam *system szkolny*—dodaje w końcu Schuyten—t. j. *sposób uczenia w szkołach*, a nie samą treść szkolnej nauki.

Ujemne skutki systemu szkolnictwa wyliczono (właściwie, najważniejsze zaledwie) powyżej, złe zaś jego strony, jego *błędy* polegają na tym, że: 1) nauczyciele są najczęściej niedostatecznie do swego zawodu przygotowani; 2) zajęcia w szkole trwają zbyt długo; 3) szkoła wymaga od dziecka zbyt wiele pra-

cy umysłowej, za wiele „przygotowania się“ do lekcji, do egzaminów.

Reforma szkolnictwa, podjęta w celu uczynienia nauki szkolnej nie szkodliwą (a przynajmniej *jaknajmniej szkodliwą*) dla zdrowia dzieci, polegać zatym winna na staranniejszym doborze sił nauczycielskich, na skróceniu dnia szkolnego, na ograniczeniu do minimum „zadawania“ lekcji do domu, wreszcie na zupełnym zarzuceniu niewytrzymującego krytyki z punktu widzenia pedagogiki i hygjeny systemu „egzaminów przejściowych.

D. Żółtyński.

Czasopismo dla dzieci.

(Z powodu artykułu St. Karpowicza). [1])

Pan St. Karpowicz znany jest i ceniony jako pedagog-teoretyk o bardzo wybitnej indywidualności. Jego osobisty pogląd na zagadnienia wychowawcze bardzo często staje w krańcowym przeciwieństwie do zapatrywanń przez ogół wyznawanych. Jestto—naturalnie—dodatnią raczej właściwością u pisarza i byłoby rzeczą bardzo niepożądaną, gdyby takim osobistym „votum seperatum“ odmawiać prawa wypowiedzenia się z tej jedynie racji, że zajmują stanowisko naszemu przeciwne. Wiele cickawsze i pożyteczniejsze są zawsze myśli nowe, niż nowe wydania dawno powtarzanych, z czego jednak bynajmniej nie wynika, by w nowych była zawsze słuszność, w starych same błędy.

Co więcej,—zdarza się czasem, że rzeczy na popozór niesłychanie nowe, wskazują nam tylko nowe drogi, wiodące wstecz, lub nowe więzy i ograniczenia, narzucane życiu.

Do takich—niestety—muszę zaliczyć jego ostatnią wycieczkę przeciw czasopismom dla dzieci w ogóle, a „*Promykowi*“ w szczególności.

---

[1]) Por. „Nowe Tory“ wrzesień.

Założeniem p. Karpowicza jest, że dziecko potrzebuje „zabawy ruchowej oraz zaznajamiania się z otoczeniem przez własne obserwacje i spostrzeżenia.“ Nikt temu nie przeczy, lecz czyż z tego wynika, że wszystko, co nie jest eksperymentem lub zabawą ruchową, z wychowania wykluczone być powinno? Redakcja *Promyka* stwierdza, że „dziecko rwie się do czytania“—ponieważ jednak p. Karpowicz w gieometrycznej definicji dziecka tej gorączki czytania nie uwzględnił, więc poczytuje ją za „stan anormalny przedwcześnie wybujałego intelektualizmu“ — to jest za coś takiego, co wcale istnieć nie powinno i z czym się pedagogja nie potrzebuje liczyć.

Przyznać należy, że taki podział faktów i zjawisk na dozwolone i niedozwolone, ignorowanie jednych dla wyłącznego oparcia na innych, dogodniejszych, całego rozumowania, wprowadza ogromne uproszczenie do zagadnień wychowawczych, lecz pozbawia wszelkiej doniosłości praktycznej konkluzje, do których prowadzi.

Zycie nie jest ani tak jałowe, ubogie i suche, ani tak prostolinijne, jak formuły gieometryczne i rozumowania przez pana Karpowicza. Jeżeli pedagog ma z nim związek utrzymać i na nie oddziaływać, musi się sam przystosować do jego bogactwa i wszechstronności, nieustannie czerpiąc z niego materjał swej budowy.

Choć to jest trochę dla teoretyków niedogodne, jednak trzeba się z tym pogodzić, że *dziecko* abstrakcyjne, dziecko—wedle naszego wyobrażenia *normalne*, t. j. ściśle przystające do nakreślonej dla niego *normy* wcale nie istnieje. Istnieje tylko mnóstwo konkretnych, żywych *dzieci* o bardzo rozmaitych cechach indywidualnych, powtarzających się w różnym stopniowaniu, w różnych kombinacjach i w różnej ilości.

Tych indywidualnych różnic nie można przecie nazywać anormalnościami, bo może okazałoby się, że typy normalne do wyjątkowo słabo uposażonych, najmniej obiecujących jednostek należą.

Te uwagi ogólne były niezbędne dla wykazania błędów metody p. Karpowicza, gdyż z nich biorą początek wszystkie jego mylne twierdzenia. „Gorączka czytania“ nie jest—jak mówi p. Karpowicz „groźnym symptomatem wynaturzenia.“ Kto umie bezpośrednio obserwować życie (p. Karpowicz to dzieciom zaleca, ale sam nie świeci im przykładem) musi przyznać, że dzieci nią dotknięte na ogół bynajmniej do zwyrodniałych typów nie należą. Przeciwnie, że nazbyt często zdarzają się wśród nich natury bujne i bogate, które ten sam zapał, inicjatywę, fantazję, energję i wytrwałość umieją okazywać i w zabawach ruchowych, w życiu koleżeńskim, w wycieczkach szkolnych. Nie dość na tym, bardzo często stwierdzamy przeciwnie, że apatja i nieruchawość w zabawie idzie w parze z obojętnością względem książek u dzieci słabszych fizycznie i tępszych umysłowo. Równowaga rozwoju sama przez się nie jest najcenniejszym i bezwzględnie pożądanym zjawiskiem; z jakiegokolwiek punktu widzenia rzecz weźmiemy, lepsze jest bogactwo choćby nawet jednostronne, niż wszechstronne ubóstwo natury.

Jeżeli większość dzieci „rwie się do czytania,“ to zamiast przechodzić nad tym faktem do porządku dziennego z krótką uwagą, że tak być nie powinno, należałoby raczej wniknąć w jego przyczyny, towarzyszące okoliczności, sprawdzić, jak się on ma do całości rozwoju i dopiero stąd wysnuć wskazówki dla praktyki wychowawczej.

Moje obserwacje doprowadziły mnie do wniosku, że czytanie pozaszkolne jest całkiem naturalną potrzebą dzieci, żyjących w naszym stanie kultury, na

poziomie umysłowym naszych klas inteligientnych. Zbyt dalekoby nas to doprowadziło, gdybyśmy zechcieli dysputować z p. Karpowiczem o to, czy cała nasza kultura nie jest chorobliwą, a nasze klasy inteligientne zwyrodniałe. Jasnym jest przecie, że nie mając specjalnego terytorjum dla osadzenia na nim naszych wychowanków, w warunkach, którebyśmy im sami stworzyli, musimy się liczyć z tym środowiskiem, w którym oni się rozwijają i żyć będą.

Dzieci, które nic nie czytają po za czytankami, dobieranemi dla nich i komentowanemi na lekcji przez dorosłych, te, które wcale nie czytają samodzielnie wedle własnego upodobania, dla własnej przyjemności, idąc za kierunkiem osobistego upodobania, rozwijają się bardzo jednostronnie. Są to umysły wątłe i ciasne nawet wtedy, gdy ich postępy szkolne są zupełnie zadawalniające, umysły ubogie, niewolnicze i wyczerpane. Bardzo często też zdarza się, że w miarę posuwania się w lata szkolne, cofają się z wybitnego stanowiska w klasie w coraz dalsze rzędy uczniów miernych lub słabych. Po prostu ich zasób wyobrażeń okazuje się z czasem zupełnie niedostateczny dla uświadamiania sobie szerszych uogólnień lub przemyślenia abstrakcyjnych rozumowań. Dzieje się tak dla tego, że nawet najlepiej obmyślony program szkolny nie może objąć tego wszystkiego, co umysł w miarę dojrzewania przyswoić sobie musi i że każdy kurs nauki staje się z czasem szematem, o tyle tylko wartościowym, o ile jego ramy wypełni bogata treść wiadomości i wrażeń, gromadzonych samodzielnie a nie nauczonych. Weżmy przykład: dziecko, które tylko tyle wie z gieografji, ile było w kursie lub podręczniku, ani się nią zainteresuje, ani też z niej wiele nauczy. Jeśli zaś czyta opisy podróży, jeśli one w nim zamiłowanie do tej nauki rozbudzą, lub naod-

wrót — dobry wykład gieografji do czytania podróży zachęci, to umysł jego zarazem i wzbogaci się więcej i mniej znuży lub wyczerpie.

Samodzielne czytanie tak jak samodzielna zabawa ma dla pedagogów tę wielką wartość, że wykazuje im linję wrodzonych upodobań i skłonności dziecka, a jemu samemu pozwala rozwijać umysł i uzupełniać wiadomości w kierunku swoich indywidualnych uzdolnień po za miarę przeciętną, przykrojoną przez ogólnie obowiązujący program szkolny. Rzecz zrozumiała, że chcąc zadowolnić w odpowiedniej mierze tę naturalną żądzę czytania, nie można być tak rygorystycznym w wyborze jak p. Karpowicz, któremu już zabawa w wojnę w powieści Korczaka „Jośki, Mośki i Srule“ staje się kamieniem obrazy.

Większość gier ruchowych — tak zachwalanych przez p. Karpowicza—ma charakter wojny i to stanowi zwłaszcza dla dzieci powyżej lat 9-ciu lub 10-ciu ich główną atrakcję. Jeżeli dzieciom tego wieku, zwłaszcza chłopcom, pozwolimy na zabawy wedle własnego pomysłu, zawsze zorganizują jakiś rodzaj walki. Co pan Karpowicz pocznie z tym objawem? Czy to będzie symptomat wynaturzenia, czy raczej atawizmu — nie rozstrzygam; trudno go jednak poczytywać za nienormalny, kiedy jest stały i powszechny; wyrugować się nie da i bynajmniej nie idzie w parze z jakiemikolwiek zboczeniami w sferze uczuciowej i moralnej. Jeżeli zechcemy z lektury dziecięcej absolutnie usunąć wszelkie opisy walk, to naturalnie odrazu wykluczymy z niej niemal cały dział powieści historycznych, stanowiący, jak wiadomo, najulubieńszy pokarm umysłowy licznego zastępu dzieci, a pod względem artystycznej i literackiej wartości najlepszy materjał w bibljotekach dla dzieci i młodzieży. Zupełnie słuszne zresztą dążenie, by wykłady historji nie były wyłącz-

nie opisem wojen i podbojów, lecz obrazowały rozwój cywilizacyjny ludzkości, nie może iść tak daleko, by na użytek dziatwy fałszować historję, usuwając z niej fakty najdonioślejszego znaczenia i najdalej sięgających następstw dla tego, że one naszym pojęciom etycznym nie odpowiadają.

Na beletrystyce obyczajowej dla dzieci i młodzieży ciąży grzech pierworodny takiego fałszowania życia skutkiem silenia się na podawanie samych wzorów do naśladowania. Stądto jej beznadziejna jałowość i banalność i stąd to wynika trudność skłonienia rzeczywistych talentów pisarskich, by prace swe młodzieży i dziatwie poświęcały — o czym wspomina p. Karpowicz. Jedno z dwojga: jeśli chcemy się trzymać moralizatorskiego szablonu—pogódźmy się z myślą, że dzieciom damy do czytania nie utwory talentu, lecz dydaktyczne fabrykaty, jeśli zaś chcemy zyskać współdziałanie utalentowanych pisarzy, zerwijmy z moralizatorską rutyną.

Na tę ostatnią drogę wkroczyła redakcja „Promyka“ i to jest pierwsze źródło nieporozumień. Janusz Korczak jest—moim zdaniem—nie gorszym pedagogiem niż p. Karpowicz, lecz pedagogiem wprost przeciwnego typu. Wchodzi on odrazu w świat dziecięcy: bez z góry powziętych szematów obserwuje, żyje jego życiem, wnika w jego nastrój i psychikę—staje się dzieckiem razem z dziećmi—a oddziaływa na nie nie naukami i morałami lecz przez bezpośrednie obcowanie. Wbrew przypuszczeniom p. Karpowicza, który sądzi, że jego ton poważny jest zgoła niedostępny dla dzieci, jestto autor najbardziej dla nich zrozumiały, najkrótszą drogą trafiający do ich serc i umysłów. Ogromna prostota i prawie dziecięca bezpośredniość czyni go od razu ich blizkim, dobrym

przyjacielem, ich bratnią duszą, która umie razem z niemi bawić się, cieszyć, szumieć lub gniewać.

Pan Karpowicz nie posuwa się tak daleko, by wogóle w zasadzie wykluczać z programu wychowania czytanie samodzielne.

Nie uznaje tylko zupełnie potrzeby dawania go w formie pisma perjodycznego. Aktualność niema, jego zdaniem, żadnego znaczenia dla dzieci. Dorośli muszą wiedzieć, co się dzieje w obecnej chwili—dzieci nie. Twierdzi on, że nawet tematy, związane z faktami aktualnemi, należy im dawać „w rozległej perspektywie miejsca i czasu" i że w tym celu książka lub broszura jest znacznie odpowiedniejszą.

Jestem zupełnie odmiennego zdania. Nie uważam ani za rzecz możliwą, ani też pożądaną zupełne oderwanie dzieci w chwili bieżącej od tej teraźniejszości, która—czy chcemy, czy nie chcemy—kształtuje ich indywidualność i przeobraża środowisko, w którym żyją. Uważam za rzecz całkiem błędną i wprost naganną systematyczne pogłębianie przepaści między życiem dzieci—sztucznie skonstruowanym, a życiem dorosłych, które niebawem, za lat kilka stanie się ich własnym i w którym wówczas naprawdę „ani się zorjentować, ani sobie radzić nie mogą." Poczytuję za wielki błąd pedagogiczny wytwarzanie luki w wykształceniu przez przemilczanie wobec dzieci całego tego urywka historji, który same przeżywają, a za wielki błąd dydaktyczny podawanie im w formie jakiejś skończonej zamkniętej całości tego, co jest zawsze tylko fragmentem oderwanym nie mającej końca ani początku księgi życia.

Nam każdy dzień przynosi nowe epizody, nowe komentarze, nowe dane — dla kompletowania naszego kapitału mądrości życiowej, każda wiadomość wyczytana jest tylko dalszym ciągiem i tylko jako ciąg dal-

szy zrozumiała, interesująca i poruszająca—a w umysłach dzieci mamy wytwarzać fałszywe przekonanie, że to są niby rozdziały podręcznika, niby spis zadań do rozwiązania, fakty i zjawiska, z któremi doraźnie załatwić się można, jeśli tylko zaczniemy „ab ovo“ jak mówi p. Karpowicz—i piszemy o nich nasze ostatnie słowo.

Pismo perjodyczne ma właśnie tę wielką wartość, że może gawędkę, przerwaną na tydzień, na nowo nawiązywać, powracać do poprzednio poruszanych przedmiotów i dorzucać do dawnych nowe fakty, które życie przyniosło. Jeśli dzieci zdołano zainteresować rozwojem żeglugi powietrznej, to każdy nowy wynalazek, każdy postęp w tej dziedzinie będzie dla nich ciekawą nowością. Jeżeli czytelnicy znają życie i niektóre utwory Mickiewicza lub Słowackiego, to każdy nowy objaw hołdu dla ich pamięci, żywo je poruszy. Jeśli w pogawędkach przyrodniczych lub na lekcjach przyrody mówiono im o wulkanach i trzęsieniach ziemi, to opis każdej tego rodzaju katastrofy elementarnej wzbudzi w nich wielkie zainteresowanie. A cóż dopiero mówić o faktach, które bezpośrednio lub pośrednio na życie dzieci wpłynąć mogą! W czasie wojny na Dalekim Wschodzie ileż rodzin było zaniepokojonych lub zagrożonych, jakże gorączkowo starsi wczytywali się w wieści stamtąd nadchodzące! Czyż było rzeczą możliwą, a choćby i pożądaną, zataić przed dziećmi wypadki dziejowej doniosłości, które się wówczas rozgrywały, a których pośrednie i bezpośrednie następstwa na całym ich życiu dalszym swe piętno wycisną?

Jasna rzecz, że wyczerpujące ich wyjaśnienie i gruntowna ocena, może dziś jeszcze dla dorosłych niemożliwe — tym mniej dostępna byłaby dla dzieci rozmaitego wieku; jasna rzecz, że zależnie od stopnia

swego rozwoju i zasobu umysłowego tylko urywkowo i epizodycznie zaznajamiać się z niemi mogą i dlatego naprzykład osobna książka lub broszura o wojnie rosyjsko-japońskiej, rozpoczynająca *ab ovo* i wyczerpująca dany temat, nie byłaby dla nich ani zajmującą, ani dostępną, ani pożyteczną — tym bardziej, że jeszcze nikt nie posiada dostatecznych materjałów, by ją rzeczowo i źródłowo opracować. Czy jednak stąd wynika, że mamy uznać ten fakt dziejowy, jako na razie nie istniejący dla dzieci, czekać aż zakrzepnie i przejdzie do historji, zamiast skorzystać z naturalnego biegu zainteresowania i podać do ich wiadomości na razie to, co jest dostępne, a przy sposobności powiedzieć im coś o tych krajach i ludach, wśród których się dramat dziejowy rozgrywa? Naturalnie p. Karpowicz odpowie przecząco. Dąży on systematycznie do możliwie ciaśniejszego zwężania pola widzenia dzieci tak dalece, że w opowiadaniu o trzęsieniu ziemi w Mesynie rażą go wyjaśnienia naukowe i wzmianki o seismografie. Według niego, ponieważ trzęsienie ziemi było dla mieszkańców Mesyny strasznym nieszczęściem, wolno nad nim tylko łzy ronić, lecz mówić o nim równocześnie jako o zjawisku przyrodniczym niewolno, gdyż to takim jest urągowiskiem z cierpień ludzkich — jak „tańczyć przy dźwięku kajdan i krwi rozlewie.“ Z tą samą racją możnaby twierdzić, że badanie zarazków cholerycznych, niosących również śmierć i zniszczenie—jest „wyplenieniem najlepszych uczuć“—że opis wylewu Wisły i jego przyczyn naturalnych jest „znieczulaniem serc dziecięcych.“ Dalej chyba zrzędliwości posunąć niepodobna.

To jednak tłumaczy nam, dlaczego zdaniem p. Karpowicza „czasopismo dla dzieci, któreby miało właściwy sobie kierunek informacyjny, byłoby tak mało dostępne a nudne, że niktby go nie czytał.“ Trudność

nie leży wcale w naturze przedsięwzięcia, lecz w pedanterji i hyperkrytycyzmie p. Karpowicza. Redakcja, która podawałaby wszystkie swe rękopisy ocenie p. Karpowicza, ryzykowałaby, że jego cenzorski ołówek wykreśli wszystko to, co ponętę dla czytelników stanowi, przeniesie do książek i bibljotek to, co niekoniecznie w piśmie drukowane być powinno — a ostoi się jedynie suchy osad dobrze przefiltrowanych wiadomości, które już sam p. Karpowicz oceni jako zbyt nudne, by niemi dzieci dręczyć było wolno.

Wogóle p. Karpowicz ma szczególny dar sztucznego piętrzenia trudności i zastraszania niemi tych, którzy się do pracy zabierają. Ponieważ „żadna redakcja czasopisma dla dzieci nie może mieć do rozporządzenia swego wszystkich, a bodaj połowy najlepszych autorów w kraju“—zatym „niedźwiedzią usługę wyświadcza młodemu pokoleniu gazeta, zasypując je materjałem podrzędnej wartości.“

Z tą samą racją możnaby twierdzić o każdej szkole, że nie mogąc rozporządzać nawet połową najznakomitszych sił nauczycielskich w kraju, źle robi, posługując się siłami najlepszemi, na jakie ją stać i jakie dobrać może. W ten sposób można wszelką inicjatywę sparaliżować i zahamować wszelki postęp bezwzględną krytyką tego, co jest i przeciwstawianiem nieistniejącej i niemożliwej doskonałości.

Czasopismo dla dzieci może się stać stałym poufnym przyjacielem swych czytelników, przyjacielem, który informuje, poucza, zabawia. podsuwa jeszcze myśli szlachetne, poddaje pewne umiłowania lub podniety do czynów, do pewnego stopnia nawet kieruje ich życiem duchowym, w zakresie nie objętym przez szkołę, a zarazem stanowi łącznik między nimi a szeroką areną myśli i czynu ludzi dorosłych. Redakcja „Promyka“ w miarę możności dąży do spełnienia

tych zadań i doskonale zdaje sobie sprawę, że w tym lub owym kierunku stopniowo pracę swą doskonalić i uzupełnić musi. Trudnoby jednak od niej wymagać lub jej nawet radzić, ażeby postawiła sobie za zadanie w zupełności i bez zastrzeżeń zadowolnić surowy sąd p. Karpowicza. Słuchając jego wskazań, zupełnie nie liczących się z naturą dziecka—traciłaby kolejno wszystkich swych czytelników—a jedyny, któryby pozostał, to jest p. Karpowicz, narzekałby w dalszym ciągu.

Prawda, zasadniczemu życzeniu pana K. odpowiadałoby doraźne zwinięcie wydawnictwa, ale to dla licznych rzesz czytającej dziatwy, byłoby już dzisiaj bolesną stratą.

I. Moszczeńska.

Polemika.

Burza w szklance wody.

Odpowiedź na artykuły p. Nałkowskiego (Nowe Tory Maj 1909) i p. Moszczeńskiej (Nowe Tory Sierpień 1909).

Uwagi mych oponentów, dotyczące treści artykułu p. t. „Szkoła i życie", mają wspólne cechy: 1) co do treści a) przypisują mi myśli w mym artykule nie wypowiedziane; b) zawierają zarzuty, że pomijam rzeczy, które im są milsze i pożądańsze, a dla moich celów były zbyteczne; 2) co do tonu, formy—obfitują w wyrażenia mocno zabarwione subjektywizmem i tanim sarkazmem.

Co do p. N., jedno przypadkowe wymienienie jego nazwiska wywołało aż 5 stronic druku, mających najniepotrzebniej dowieść, żem usiłował, czegom naturalnie nie miał na myśli, przekreślić jego działalność gieograficzną. Krytyka pojedyńczych podręczników, roztrząsanie sprawy organizacji czytelnictwa, samouctwa wśród doroślejszej młodzieży — przeciwko tym ideom nigdy i nigdzie nie występowałem—wykroczałyby poza zakres mego artykułu, więc o pominięcie przeze mnie tych rzeczy niepotrzebnie p. N. się gniewa i oburza.

Jeśli o właściwe kwestji postawienie chodzi, nie budzę wstrętu do książki, do papieru, lecz do nieumiejętnego kierownictwa wykorzystaniem książki. Co do pracy ręcznej, wbrew zdaniu p. N., umiejętnie w szkole stosowana w żadnym razie nie może prowadzić do zrzemieślniczenia, lecz przeciwnie stanowi potężną dźwignię duchową rozwoju, czego nie trzeba już dowodzić czytelnikom Nowych Torów. Odpowiednie argumenty znajdą w artykułach już drukowancch i z nich dowiedzą się, że za znaczeniem wychowawczym pracy ręcznej przemawiali tacy ludzie, jak: Fourier, Witting, Bernstein, Marks; że badania Lobsiena, cytowane przez T. Jaroszyńskiego, dowiodły upodobań dzieci w tym kierunku, a wszystkie szkoły nowego typu pracę ręczną stawiają nie jako dodatek lecz jako zasadniczą część programu.

Gdyby nie niemiły i niewłaściwy ton polemiki, z treścią repliki p. N. możnaby się jeszcze pogodzić, czego nie można powiedzieć o wywodach p. M. z jej „fantazjami pedagogicznemi." Jeśli już zgodzę się na założenie, że dzieci mają prawo do szczę-

ścia, to zupełnie mi jest obcą myśl „że *nie wolno im kazać żyć dla przyszłości*, lecz należy ich teraźniejszość uczynić jaknajpiękniejszą.“ Jest to myśl nie moja, lecz marzenie pedagogiczne p. M., a mnie najniewinniej przypisywane. Rozkaz podobny, jest moim zdaniem, dźwiękiem pustym—dzieci go ani nie zrozumieją, ani co gorsza, nie wykonają, bo go wykonać nie mogą. Rozumuję zupełnie inaczej. Skoro szkoła to życie, więc istnieje dla teraźniejszości, a ubocznie dla przyszłości. Idea ta ma naturalnie służyć wskazówką nie dzieciom, które jej nie pojmują, ale chyba pedagogom; jest to mała próba teorji, syntezy faktów fizjo-psychologicznych i antropologicznych — teorji, zdolnej może wyjaśnić całokształt zamierzonych przez nas zabiegów pedagogicznych dla celów wszechstronnego rozwoju dziecka.

Czy teraźniejsze samopoczucie szczęścia i wewnętrzne zadowolenie dzieci może być właściwym wskazaniem dla terapji szkolnictwa,—w kwestji tej, używając stylizacji p. M., abdykuję ze swego rozumu, zwrócę natomiast uwagę na artykuł p. Jaroszyńskiego (N. T. Sierpień, 1909), który sprawę tę omawia wyczerpująco. P. M. mylnie sądzi, że atrybucje, z których powinni sobie zdawać sprawę pedagodzy, są przeze mnie przypisywane uczniom np. w sprawie opinji co do rysunków (str. 11). O radę uczniów w tej mierze pytać się nie należało; nakładam na szkołę obowiązek zwracania uwagi nie na podmiotowy *sąd uczniów* o pewnych wykładach, ale na ich *przedmiotowe fizjo-psychologiczne* potrzeby,—twierdzę np., że reguły gramatyczne nie mogą być zrozumiałe w pewnym wieku, więc ich nauczanie odłożyć należy na później. Nie mówię również, że deklinacje, nazwy gieograficzne są to rzeczy zbyteczne, lecz że scholastyczna, pamięciowa, książkowa metoda nauczania jest dla dzieci nużąca, sprowadzająca raczej stępienie, niż rozwój umysłowy. Autorka repliki pomięszała tu najwyraźniej *cel* nauczania (np. nazwy gieograficzne) ze *środkami* dojścia do celu (metodyka). Mówię wszak dalej o zamianie pamięciowej metody przez inne bardziej produkcyjne metody (stosowane np. w Ameryce; mówi o tym również kol. J.). By uniknąć dalszych nieporozumień, zaznaczam, że mówię tu przedewszystkim o 3—4 pierwszych latach nauczania szkolnego, t. j. epoce, gdy umysł dziecięcy nie nabrał jeszcze pewnej sumy doświadczenia życiowego, uzdolniającego do pojmowania teorji, które w wykształceniu są niezbędne. Nigdzie nie mówię o trybie życia dzieci, usuwającym wszystkie przeciwności trudy i wysiłki etc. za całą tę długą litanję słów i zdań o „szczęściu bez myśli o przyszłości etc. etc., odpowiada wyłącznie p. M.—nie mogą bowiem te myśli być uważane, jako wniosek z mego artykułu. Żadne kaznodziejstwo, żadne „wyjaśnianie dzieciom rzeczy, które rozumieją starsi, więc i pożytku z nauk im udzielanych“ wbrew p. M. nie zastąpią metody, metody poglądowej, dobrze przez pedagogów rozumianej i stosowanej, idącej zamiast drogą gotowych pojęć, drogą indukcji od pojedyńczych faktow i konkretnych przykładów.

Cała mądrość idealnej szkoły polegałaby na tym, by w świadomości uczących się utrwalała się myśl, że wiedzieć, pojmować, rozumieć, jest samo przez się bogactwem życiowym.

jak tego chce p. Moszcz., ale naturalnie nie da się to osiągnąć przez żadne kaznodziejstwo o pożytku nauki, lecz przez właściwą wewnętrzną organizację szkoły i gruntowne przekształcenie metod wykładowych, szczególniej w pierwszych latach nauczania.

Wobec wspomnianego stanowiska pracy ręcznej, tam, gdzieby przy właściwej organizacji szkolnej, wszelkie zajęcia proktyczne były w ścisłym związku z treścią nauczania, czy to języka, arytmetyki, fizyki czy też gieografji i historji, poświęcenie tego rodzaju pracy 5 godzin wykładowych nie jest ani przesadą, ani też nie może wywoływać tego stopnia znużenia, które odczuwać się daje dziś wobec przepełnienia już od pierwszych niemal chwil nauczania szkolnego uciążliwemi abstrakcjami— znużenia. które zamiast radykalnej zmiany szkolnego nauczania leczonym bywa palljatywnym przedłużeniem pauz etc. Ewentualnie, co do ilościowego stosunku tej lub innej pracy szkolnej skłonny jestem najwyraźniej do ustępstw, proponując szkołę nowego typu, którąby była *kliniką lub stacją doświadczalną*, a samo życie wskazywałoby te lub inne braki, które, samo się przez się rozumie, natychmiast byłyby usuwane.

Wszczęta przez szanownych mych krytyków prawdziwa burza w szklance wody, jak z powyższego wynika, jest mało uzasadnioną, i mówiąc szczerze, artykuły przedstawiają raczej wzór, jak polemiki pisać nie należy, a przeciwnie działać może szkodliwie na te mało krytyczne wśród ciała nauczycielskiego jednostki, które wszelkie drobne nawet ustępstwa od swych przyzwyczajeń i nałogów rutyny pedagogicznej na rzecz indukcyjnego, konkretnego, czynnego nauczania, ufając powadze moich krytyków, będą nważały również za przesadę, za roztrącanie łokciami na oślep, za marzenia, wreszcie za fantazje pedagogiczne.

Dr. B. Margulies.

Odpowiedź.

Polemizując z p. Marguliesem w n-rze sierpniowym Nowych Torów, miałam jego pracę przed oczami tak samo jak w obecnej chwili. Oto ustęp, do którego odnosił się jeden z moich zarzutów:

„W danym przypadku nie może odgrywać roli ta drobna okoliczność, że zazwyczaj życie szkolne trwa krócej od całego życia ludzkiego, ale zwrócić przedewszystkim uwagę należy na to, by ta cząstka życia która szkole zostaje poświęconą, stała się od późniejszej niezależną, by ze służebnicy późniejszego życia stała się uwłasnowolnioną, z pełni praw korzystającą panią, panią swych samoistnych myśli pragnień i zamiarów. Innemi słowy, skoro szkoła to życie, więc *szkoła istnieje nie dla przyszłości, ale dla teraźniejszości*—oto hasło i napis dla sztandaru w walee o konieczną reformę szkolną!“

To nie moja fantazja—to dosłowna cytata.

Ta samą myśl powtarza się w pracy p. Marguliesa jeszcze kilka razy, więc chyba nie dostała się tam przez pomyłkę. Toż samo zresztą znajduje się w słowach, cytowanych z Ibsena.

Myśl przeznaczenia codziennie 5 godzin na pracę ręczną nic a nic na tym nie zyskuje, że na jej poparcie cytuje p. M. zdanie Ovena, Fouriera, Bernsteina i nawet samego Marksa. Wszyscy ci sławni ludzie nie byli pedagogami i w tych sprawach za autorytety uważać ich nie można — pozwalam więc sobie wbrew ich twierdzeniu pozostać przy swoim, a łączenie pracy szkolnej z „pracą wytwórczą“ uważać nie za ideał, do któregoby należało dążyć, lecz raczej za złe, które zwalczać należy zarówno ze społecznego jak i pedagogicznego punktn widzenia. Naturalnie mowa tu o pracy dzieci, którą wszędzie racjonalne prawodawstwo ochronne w pierwszym rzędzie ogranicza i zwalcza.

Cytowany przez p. Marguliesa ibsenowski bohater woła „namiętnie.“ „Ależ ja teraz nie chcę pracować, bom młody jeszcze!“ Jeżeli poprzednie jego słowa wystarczyły p. Marguliesowi do sformułowania pewnych postulatów pedagogicznych, to może i z tych pozwoli wyciągnąć jakiś wniosek. Statystyka dr. Jaroszyńskiego wykazuje, że $^2/_3$ dzieci lubią pracę ręczną, co nadspodziewanie potwierdza moje spostrzeżenie, że nie każde dziecko ją lubi. Z tych $^2/_3$ które się za nią oświadczyły, żadno nie próbowało poświęcać jej obowiązkowo 5 godzin na dzień. Niech sprobują, a wtedy pomówimy.

Wszystko, co p. M. mówi przeciw pamięciowemu obkuwaniu wiadomości a na korzyść metod poglądowych było tak często w ciągu ostatnich 300 lat wygłaszane przez wszystkich reformatorów wychowania, że nie nadaje się już do dyskusji jako przyjęty ogólnie pewnik.

Prawda, że praktyka pedagogiczna bardzo często się tej zasadzie sprzeciwia, ale to dla tego, że nauczyciele i dyrektorzy szkół częstokroć dzieł pedagogicznych nie biorą do ręki, co nie przeszkadza ogółowi mianować ich „zasłużonymi pedagogami.“ To też walkę o tę reformę należałoby już przenieść z książek do klasy.

Moszczeńska.

Dopisek Redakcji. Po tych wzajemnych wyjaśnieniach, Redakcja uważa polemikę w tej sprawie za wyczerpaną. Dodajemy tylko, że odpowiedź dr. Marguliesa nie została zamieszczoną w numerze poprzednim, a tutaj daliśmy ją w skróceniu z powodu braku miejsca. Co do pracy ręcznej, to sądzimy, że cała polemika opartą jest na nieporozumieniu; uznajemy wszyscy pracę ręczną jako środek wychowawczy, choć przeciw pracy wytwórczej dzieci możemy protestować

Z LITERATURY.

Kazimierz Kujawski. Gdzie i czego można się u nas nauczyć? Warszawa, 1909. Wydane z polecenia i nakładem Komitetu Wystawy Przemysłowo-Rolniezej w Częstochowie, 1909.

Broszura ta, do której autor gromadził pracowicie materjał za pomocą odpowiedniego kwestjonarjusza, rozesłanego do 380 szkół w Warszawie i na prowincji, jest pierwszą próbą spisu szkół polskich w Królestwie, obejmującego: wyższe kursy ogólno kształcące, szkoły średnie męskie i żeńskie, oraz wszelkie szkoly zawodowe— szkoły elementarne autor zupełnie pominął, a wśród zawodowych pomieścił też i odpowiednie zakłady galicyjskie. Co do wszystkich tych szkół, podzielonych na 29 grup, autor podaje nazwę i adres; przy większości nadto pewne wiadomości o warunkach przyjęcia, programie i opłacie szkolnej. Wiadomości te jednak szczupłe i skąpe tak, że czytelnik, szukający wyczerpującej odpowiedzi: „Gdzie i czego można się u nas nauczyć?“ doznaje nieraz przykrego zawodu. Czyja w tym wina? Niezawodnie znaczna jej część spada na kierowników naszych szkół prywatnych, którzy nie nadesłali odpowiedzi na kwestjonarjusz, uważając za zbyt drażliwe dla siebie takie np. pytanie, jak: ilu uczniów jest w szkole? jaki jest koszt utrzymania zakladu? czy są rady opiekuńcze? szczególniej niechętne pod tym względem są szkoły średnie żeńskie. Widocznie kierownicy ci i kierowniczki zbyt często jeszcze uważają szkołę za swój interes prywatny, do którego nikomu mięszać się nie wolno, aby dla dobra ogólnego chcieli uchylić rąbka tajemnicy. Z drugiej strony jednak słyszeliśmy od przełożonych i nauczycieli, którzy wypełniali kwestjonarjusz

że autor nie uwzględnił należycie dostarczonego przez nich materjału, pomijając niekiedy rzeczy ważne i interesujące. Przeglądając bliżej książeczkę, znalazłam kilka niedokładności, których można było uniknąć i bez specjalnego kwestjonarjusza, znając tylko trochę stosunki szkolne warszawskie np. *pięcioklasowa pensja normalna Zofji Wołowskiej* nie odpowiada bynajmniej swym kursem 5 klasom innych pensji żeńskich, lecz ma program odrębny, zbliżony więcej do galicyjskich szkół wydziałowych lub francuskich „secondaire“, co należało zaznaczyć, aby czytelnika w błąd nie wprowadzać; podobnież *zakład naukowo-wychowawczy żeński T. Brzechowskiej* o kursie 6-letnim jest raczej wzorową szkołą elementarną, *zakład naukowy Jadwigi Cichińskiej*, zaliczony do szkół żeńskich, jest szkołą koedukacyjną; w rubryce *Seminarja nauczycielskie i ochroniarskie* pominięto *Kursy dla wychowawczyń* p. Heleny Willmanowej (pod kierunkiem pedagogicznym S. Karpowicza) i *szkołę dla ochroniarek wiejskich we Włochach* pod kierunkiem p. M. Radziwiłłowiczowej; wśród kursów dla freblanek brak szkoły Jadwigi Chrząszczewskiej (Trzeciakowej); brak też zupełnie szkół podobnych na prowincji, jakkolwiek—zdaje się,—istnieją one w paru większych miastach; wśród zakładów gimnastycznych autor między innemi pomieszcza zakład p. Franciszki Kutnerówny, lecz nie wspomina ani jednym słowem, że jestto pierwsza u nas i dotąd jedyna szkoła gimnastyki rytmicznej. Pomimo te niedokładności broszura p. Kujawskiego należy do wydawnictw pożytecznych, które zasługują na jak najszersze rozpowszechnienie. Życzymy jej, aby doczekała jak najprędzej nowego wydania, któreby autor mógł odpowiednio poprawić i uzupełnić. *Aniela Szycówna.*

Dr. *L. Wernic. Zasady anatomji, fizjologji i hygjeny do użytku szkolnego (str. 215 in quarto. Wydawnictwo M. Arcta 1909).*

Zespolenie w jednym podręczniku wiadomości zasadniczych o budowie, czynnościach, pielęgnowaniu i ratowaniu naszego ciała było koniecznością ze względu na potrzeby szkoły średniej. Zadanie autora takiego podręcznika jest niewątpliwie trudne, bo musi ująć całość treściwie, jasno i zajmująco, mając na względzie, żeby wykład nie stał się jednym z suchych przedmiotów pamięciowych, wy-

czerpujących najbardziej, więc i zniechęcających młodzież. I przyznać należy, że praca d-ra Wernica wypadła pod tym względem zadawalająco: prosty, konsekwentny wykład, nie zapuszczający się w szczegóły i nieprzeładowany nazwami, bardzo staranne rysunki, uwzględnienie celów praktycznych czynią z tej książki podręcznik, którego nie zaniesie uczeń po zdaniu egzaminów do... antykwarni, lecz zachowa w swym zbiorze.

Dlatego też uważam za właściwe zwrócić uwagę na kilka rażących braków, które należałoby usunąć w wydaniu następnym.

Przedewszystkim znać, że autor uczył się w szkole, dla której był ewolucjonizm jedną z teorji niejakiego Darwina, urągającą prawom bożym, a nie podstawą myślenia przyrodniczego. Zaznacza się to w przyzwyczajeniu do wyrażeń, oznaczających celowość w zjawiskach przyrody; a młodzież trzeba uczyć wyrażania się ściśle. Oto czytamy na stronie 3-ej: „*dla* wykonywania czynności *służą*... narządy“, „zadanie nabłonka rzęskowego polega na...“ (str. 11), „aby kość nie wypadła ze stawu, jest ona podtrzymywana przez...“ (28), „zadanie mięśni sprowadza się do...“ (38), „nerwy oczne *służą do* widzenia, uszne *do słuchania*...“ (55), móżdżek służy do...“ (63), „oko... służy do“ (77), „zadanie skóry polega na...“ (94), „ząb ma przeznaczenie...“ (148). Takich zwrotów nawykowych, zamiast których powinien figurować wprost opis funkcji danego narządu (a więc: nerwy oczne przekazują wrażenie wzrokowe, oko patrzy, skóra wydziela“), spotykamy nader wiele.

Drugi błąd, spotykany często, to tworzenie pewnej hjerarchji w zjawiskach przyrody. W mowie potocznej, nawet w wykładzie ustnym, jest to objaw zupełnie zrozumiały, bo rzecz, o której ktoś mówi w danej chwili, jest w ośrodku jego pola widzenia psychicznego, więc jest najważniejsza, a inne leżą na obwodzie pola, lub poza nim, więc są mniej ważne. Ale w książce, w której obrazy przesuwają się kinematograficznie, nie można zapominać, że każdy twór przyrody jest wyrazem potrzeby rzeczywistej. Oto np. na str. 83 czytamy: „ze wszystkich części oka najważniejszą jest siatkówka...“ Napewno chory ze zmętniałą rogówką skutkiem wpadnięcia ciała obcego uzna za najważniejszą część oka... rzęsy, a dotknięty katarak-

tą—soczewkę i t. d. A to znaczy, że każdy z tych narządów jest ważny w równej mierze, bo stanowi wyraz przystosowania do potrzeb rzeczywistych, jednak każdy pełni właściwą sobie czynność.

Takich przeoczeń spotykamy sporo: „Najważniejszą składową częścią powietrza... jest tlen“ (129). „Najważniejszą cząstką krtani jest chrząstka obrączkowa“ (131). „Najważniejszą częścią organów rozrodczych żeńskich są jajniki“ (178) i t. d.

Oprócz tych błędów, że tak powiem, dziedzicznych, wynikających z niedostatecznego przeniknięcia do krwi i szpiku kości mojego pokolenia zasad ewolucjonizmu, spotykamy w podręczniku kilka błędów faktycznych: „Głowa... składa się z czaszki z tyłu i twarzy z przodu“ (17) czy więc czoło nie należy do czaszki?

„Ubranie przemoczone jest zimniejsze dlatego, że woda zajmuje miejsce powietrza...“ (103). A może przedewszystkim skutkiem wzmożonego parowania z powierzchni?

„Krew *ociera się* o ścianki naczyń i powoduje *tworzenie się* ciepła... Obok *trawienia* i pracy mięśniowej — krwiobieg jest głównym jego źródłem“. (112). Krążki czerwone są tak dalece łatwo uszkadzalne przez tarcie, że ustrój pielęgnuje je nader pieczołowicie: nietylko więc cała powierzchnia, z którą się one stykają, wysłana jest nawpół płynnym śródbłonkiem, nietylko ciałka białe układają się w strumieniu krwi na jego obwodzie, ale nawet, gdy zajdzie jaka zmiana chorobowa na błonie wewnętrznej naczynia, mogąca powiększać tarcie, to krew pokrywa ją zlepkiem ciałek białych i włóknika, i gotowa raczej zatkać całą tętnicę, skazując cały ustrój np. na porażenie jednostronne, niżby pozwoliła uszkadzać krwinki. Takie ciepło dla ustroju byłoby podobnież kosztowne, jak ogrzewanie pokoju brylantami. A że układ krążenia jest w rzeczy samej środowiskiem wytwarzania ciepła, to nie zależy bynajmniej od „ocierania się krwi“, lecz od niestrudzonej działalności mięśni i włókien sprężystych serca i naczyń kosztem spalania w ich tkankach środków pokarmowych (por. str. 166). ...„Małe dawki alkoholu zwiększają apetyt...“ (165). Jestto przesąd bardzo rozpowszechniony, zasługujący wprost na zwalczenie w podręczniku.

„Jeden gram tłuszczu wytwarza 9 małych kalorji:

1 gram białka lub węglowodanu 4,5" (166). Właściwie liczby wyglądają nieco inaczej, bo: 9,3 i 4,1. A ma to duże znaczenie wobec tego, że W. prześciga nawet Voit'a we wskazówkach co do spożywania składników pokarmu, bo żąda „150 gr. białka, 90 gr. tłuszczu i 450 gr. węglowodanów" (162).

Nie zgadzam się też na tezy: „im cięższej człowiek pracuje umysłowo, tym więcej powinien spożywać pokarmów", lub: „bez związków mineralnych brakowałoby podniety do podtrzymania apetytu", „drzemka poobiednia może być dozwolona" (167), „w błonicy jaknajrychlej zastrzykiwać surowicę" (195), „w wieku lat 14—16 sen powinien trwać 9 — 10 godzin" (45), „wychodzenie w stanie rozgrzanym na mróz może być powodem zaziębienia i choroby" (101), „zaniechać *nadmiernej* (?) obawy przeciągów" (141),—na spotęgowanie wpływu *odkażającego* promieni słońca, trzepanie, wietrzenie, które umieszczono nawet poza chemikaljami (192), oraz na przemilczenie o hygjenicznym wpływie światła i powietrza na ustrój przy ich oddziaływaniu bezpośrednio na skórę.

Język wogóle jest poprawny. Godziłoby się jednak używać o ile możności wyrazów polskich, więc: narząd (nie organ), układ (nie system), łaknienie (nie apetyt) it.p. Omyłki do poprawienia spostrzegłem: „miednica *żeńska*" (31), „*bicie* serca" (zamiast: tętno, uderzanie (65), „*je* nie karmiono" (61), „nie uwolnimy *je*" (163), „skóra jest narządem *zmysłowym*" (zamiast zmysłu), popisywanie się *z* siłą" (127).

Pomimo tych usterek książka jest dobra. Zanim zostaną one usunięte w wydaniu następnym, należałoby, aby nauczyciele uwzględnili je przy wykładzie w szkole, dbając o to przedewszystkim, żeby młodzież nauczyła się myśleć i mówić logicznie, przyrodniczo, czego nasze pokolenie, niestety, nie osiągnęło.

Dr. W. Miklaszewski.

St. Okulicz. Zbiór zadań algiebraicznych w układzie metodycznym. Część I. Warszawa, 1909—1910, str. 164. Cena kop. 90.

Książka odznacza się względnie dużym wyborem materjału, jest wydana bardzo starannie i może być z pożytkiem używana w szkole średniej. Wydana część I-a za-

wiera przykłady na działania na liczbach ujemnych, jednomianach, wielomianach oraz przekształcenia ułamków. Oczywiście, z tych rozdziałów nie można jeszcze wytworzyć sobie sądu o oryginalności lub pomysłowości czy to w samych ćwiczeniach, czy też w ich układzie; z sądem tym należy się wstrzymać aż do ukazania się dalszych części zbioru.

Obawiamy się jedynie, że skoro część pierwsza zawiera jedynie ćwiczenia na pierwsze działania algebraiczne, to całość musi być bardzo rozdrobniona, a okoliczność ta z jednej strony niepomyślnie wpływa na przystępność książki pod względem ceny, z drugiej zaś strony krępuje także pod względem metodycznym: gdyby bowiem nauczyciel chciał w pierwszym roku nauczania algiebry przyśpieszyć ćwiczenia wstępne, aby w tym samym roku przystąpić do rozwiązywania równań, to musiałby wymagać, aby uczniowie w jednym roku nabyli dwie części książki.

Przeglądając bliżej treść książki, dostrzegliśmy szereg usterek, które należałoby przy następnym wydaniu uwzględnić.

W kilku zadaniach (I 156, 157, 161, 162, 163) autor każe *na przykładach wykazać* pewne prawdy z teorji liczb. Uczniowie cą naogół zbyt skorzy do indukcji, i w dalszej nauce nieraz wypada specjalnie podkreślać, że stwierdzenie czegoś na przykładach szczególnych nie zastępujc dowodu logicznego; przykłady w rodzaju przytoczonych mogą łatwo wytworzyć w umyśle ucznia pojęcie wprost przeciwne. Te same twierdzenia, zastosowane później, jako ćwiczenia o charakterze ogólnym, mogłyby być bardzo użyteczne. Nie widzimy również pożytku z ćwiczeń w rodzaju I 160, np. sprawdzić, że liczby 5^2+4^2-1, 7^2+6^2-1 są podzielne przez 4; większy pożytek byłby, gdyby ćwiczenie to było podane później w formie ogólnej: dowieść, że liczba kształtu $(n+1)^2+n^2-1$ jest podzielna przez 4 (n jest liczba całkowita).

Dalej w ćwiczeniach I 203, 204 autor każe odczytać wzory w rodzaju np. $(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$ i *podkreślić ich znaczenie ogólne*; ależ jest to niemożliwe, bo w owej fazie uczeń nie wie jeszcze nic ani o dwumianie, ani o działaniach na nich. Podobnych błędów zauważyliśmy więcej. Za niedopatrzenie również uważać musimy podanie

przykładu III 435 na iloczyn dwuch sum o nieskończonej liczbie wyrazów; opuścićby też należało przykłady III 1188—1190, zawierające szeregi nieskończone.

W ćwiczeniu IV 450 autor każe dowieść, że różnica kwadratów jakichkolwiek liczb nieparzystych jest wielokrotna 4-ch, i odwrotnie: że każda wielokrotna 4-ch jest różnicą kwadratów dwuch liczb nieparzystych. Twierdzenie proste jest prawdziwe (różnica kwadratów dwuch liczb nieparzystych jest nawet zawsze wielokrotną 8-miu), ale twierdzenie odwrotne jest błędne. Istotnie, różnica kwadratów dwuch dowolnych liczb nieparzystych $2m + 1$ i $2n + 1$ daje się sprowadzić do kształtu:

$$4\,[m(m+1) - n(n+1)].$$

W nawiasie jest liczba parzysta, skąd wynika, że liczba kształtu $4(2p+1)$, będąc wielokrotną 4, nie może jednak być różnicą kwadratów dwuch liczb nieparzystych.

W tym samym ćwiczeniu autor poleca dowieść, że różnica i suma sześcianów dwuch kolejnych liczb parzystych jest wielokrotną ośmiu; znowu mamy tu do czynienia z niedopatrzeniem, gdyż wszak oddzielnie sześcian każdej liczby parzystej jest wielokrotną ośmiu.

Słownictwo na ogół jest dobre, zauważyliśmy jedynie parę rusycyzmów: wziąć czynnikiem, składnikiem (str. 12, 17), znaki zamiast cyfry (str. 138), określić wartość (str. 144).

Usterki wytknięte, jak widzimy, dotyczą tylko szczegółów.

Michał Feldblum.

Kazimierz Król, Krzyżacy w Polsce. Książka do czytania i na odczyt. Wydawnictwo imienia Staszica.

Autor w swej monografji, mającej na celu zaznajomienie czytelnika z historją powstania Krzyżaków, musiał dać ogólny zarys wojen krzyżowych, i na tym tle uwydatnić powstawanie zakonów rycerskich, uwzględniając szczegółowo organizację zakonu niemieckiego, zwanego później krzyżackim.

Scharakteryzowawszy ich panowanie nad ziemiami pruskiemi i politykę ich względem państwa polskiego, co autor przeprowadza nadzwyczaj umiejętnie, przesuwa przed nami obraz Litwy i jej wewnętrznych stosunków, uwyda-

tniając niebezpieczeństwo, jakie jej zagrażało ze strony Krzyżaków i konieczność unji Litwy z Polską, jako jedyny środek obrony przeciw zagrażającej niemczyźnie.

Doskonale pochwycił autor właściwości charakteru Krzyżaków, ich umiejętność organizowania się, połączone z nadzwyczajną chytrością, przebiegłością, chciwością, wyrażającą się w gromadzeniu różnemi sposobami pieniędzy i skarbów, a to celem osiągnięcia najwyższej władzy i znaczenia. Tym tu tłumaczy się przewaga, jaką osiągnęli Krzyzacy nad żywiołem polskim i litewskim.

W ostatnim rozdziale zaznajamia autor z warunkami gieograficznemi, w jakich się znajdowała Brandeburgja i daje krótką historję tej prowincji, której władcy, korzystając ze stosownej chwili, doszli, do zupełnej niezależności od Polski, a wreszcie wraz z innemi państwami przyłożyli się do zupełnego jej upadku.

W monografji tej autor daje bardzo wiele cennego materjału historycznego, który przedstawia w formie popularnej, przeplatając wyjątkami poezji. Dla łatwiejszego zobrazowania pomieszczone są mapki Polski w chwili przybycia Krzyżaków do Polski za Kazimierza Wielkiego. Oprócz tego kilka ilustracji, przedstawiających strój Krzyżaków lub sceny z ich życia, dopełniają całości książki, mogącej być bardzo użyteczną dla młodzieży.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Mieczysław Offmański. Królestwo Polskie 1815 — 1830. Rys historyczny z tablicami statystycznemi.

Epoka naszego życia narodowego po rozbiorach, dotąd mało wyzyskana w popularnych opracowaniach, coraz częściej znajduje ludzi chętnych, którzy te, tak niedawne, a szerokim masom nieznane chwile chcą stawić przed oczy, aby umarłe postacie ożywić, a nieznane wydarzenia rozjaśnić.

Autor rozpoczyna swą pracę od zobrazowania chwili po upadku ks. Warszawskiego, kiedy sprawa polska ważyła się na kongresie wiedeńskim, na którym zadecydowano istnienie konstytucyjnego Królestwa Polskiego. Zaznajomiwszy czytelnika z urządzeniami i wewnętrznemi dziejami Królestwa Polskiego, daje autor pobieżną charakterystykę wybitniejszych postaci tej epoki, zatrzymując się dłużej nad osobistościami ces. Aleksandra, Mikołaja, W. ks.

Konstantego jego żony, a to celem wyjaśnienia konfliktu, który musiał zaostrzyć, a z czasem uniemożliwić wspólne życie Polski konstytucyjnej z despotyczną monarchją — Rosją. Sporo miejsca poświęca przebiegowi obrad sejmowych, zarysowującej się coraz wyraźniej opozycji i tworzeniu się tajnych stowarzyszeń, akcentując wolnomularstwo narodowe z jego twórcą Walerym Łukasińskim, którego dzieje tragiczne pomieszcza w swej monografji, doprowadzonej do chwili wybuchu rewolucji t. j. 29 listopada 1830 r., opisanej językiem poprawnym i dość ciekawie. Pomimo usiłowania autora, który chce zachować objektywizm w kreśleniu wypadków, a właściwie ich oświetlaniu, z pod pióra jego wydobywają się niedwuznaczne słowa krytyki dla sprawców wybuchu rewolucji listopadowej. Czyżby autor uważał, że warunki, w jakich znajdowaliśmy się, były dobre, a usiłowania stworzenia lepszej przyszłości bezowocne? Wogóle w całej pracy daje się uczuwać brak uwydatnienia nastroju społeczeństwa z lat 1815 — 1830 r., a tym samym i wybuch rewolucji nie przedstawia się jako konieczność podyktowana rozpaczą chwili i nadzieją lepszego jutra.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Książki dla młodzieży.

Juljusz Verne. Pisma. Tom I, II, III, IV i V. Wydanie nowe z ilustracjami. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1909 r.

Są książki, które czy będą chwalone. czy ganione, mogą liczyć stanowczo na trwałe powodzenie, Cokolwiek sądzić można o powieściach historycznych Przyborowskiego i podróżach Vernego, są i będą czytane i rozchwytywane przez młodzież starszą i młodszą, bo zarówno plastykę wojaczki jak i fantazję przedsięwzięć nie byle wyobraźnia oddawała. Aczkolwiek nieledwie w każdym rodzinnym domu coś Vernego musi się znaleźć, różne spotykamy zdania o wartości jego utworów.

Zapewne kto w książce do czytania dopatruje się wykładu gieografji, lub chociażby opisów autentycznych podróży z notatnikiem i Baedeckerem w ręku, ten ich nie

znajdzie w omawianych utworach, boć i trudno byłoby dostrzec samemu tam, gdzie może ponieść wieszcza wyobraźnia. A wyobraźnia ta ma jednak tyle dobrego smaku i tak obszerny zasób wiadomości naukowych, iż nie grozi w niczym młodocianym umysłom. Po za chwilowym zaspokojeniem ciekawości, wzbudza zainteresowanie do nauki o wszechświecie i podnieca uśpioną nieraz energję i przedsiębiorczość, co zapewne musiał zauważyć niejeden pedagog.

W tegorocznym dobytku księgarskim spotykamy 5 książek Vernego w starannym nowym wydaniu.

Tom I. Podróż naokoło świata w 80-ciu dniach.

Phileas Fogg to typ systematycznego anglika bez żadnych pozornie cech indywidualnych. W rozmowie, toczonej przy wiście w klubie londyńskim, porusza kwestję ułatwionej w obecnych czasach komunikacji. To nasuwa Foggowi myśl założenia się, iż w przeciągu 80-ciu dni odbędzie podróż naokoło świata. Los obdarzył go na wyjezdnym uczciwym sługą (obieżyświat), komicznym typem, który wprawdzie nie lubi podróżować, lecz ujęty szlachetnością swego pana jest mu oddany. Jeden z ajentów, wysłanych w pogoń za złodziejem (Fix) śledzi naszych podróżników i biorąc ich za złodziei, utrudnia im marszrutę. Fogg nie zwiedza okolic, o ile do tego nie zmusza go konieczność np. jazda na słoniu w Indostanie. Wreszcie po wielu trudnościach Fogg wraca do Londynu na czas dzięki temu, iż przedsiębrał podróż na wschód, wskutek czego uzyskał jeden dzień.

Tom II. Piętnastoletni kapitan.

Dick Sand, piętnastoletni chłopiec okrętowy, wskutek wypadkowej śmierci kapitana i dzielniejszych majtków, obejmuje kierownictwo okrętu, na którym żona i synek kapitana wracają z Australji do Stanów Zjednoczonych. Do pomocy Dick ma kilku oddanych murzynów i kucharza Negra, któremu jednak nikt nie ufa. Pomimo wszelkich ostrożności ze strony Dicka, Negro a właściwie handlarz niewolników podstępnie kieruje okręt w przeciwną stronę i zamiast w Ameryce wylądowują na zachodnich wybrzeżach Afryki podzwrotnikowej. Tu Negro znika i nasyła mu przewodnika podobnego sobie łajdaka. Dick rozpoznaje po florze i faunie swoją pomyłkę, ale nie znając okolicy, musi się poddać fałszywemu opiekunowi, który

ich wprowadza w głąb lądu w krainę „niewolnictwa i handlarzy niewolników.“ Za cenę wielu mąk i krwawych zajść powracają rozbitki do kraju, a zbrodniarze są ukarani. W drugiej części tej powieści znajdujemy rozdział, poświęcony słynnemu podróżnikowi Liwingstonowi (str. 136). Wiele ładnych opisów natury i obyczajów wzbudza żywe zaintercsowanie, a osobistość Dicka Sanda, jest umiłowaną przez młodych czytelników.

Tom III. Gwiazda Południa.

Młody, zdolny chemik, francuz, zostaje wysłany przez paryską akademję nauk do połud. Afryki dla zbadania tamtejszych pól djamentowych. Pośród chciwych i próżnych dorobkiewiczów, którzy go otaczają, wyróżnia wykształconą i subtelną córkę jednego z miljonowych fermerów, Alicję. Ojciec Alicji nie chce wydać córki za człowieka bez miljonów, wówczas francuz postanawia sobie zdobyć majątek. Ale jest zbyt uczciwym, żeby móc rywalizować z różnemi oszustami, postanawia więc sobie przez manipulacje chemiczne stworzyć sztuczny djament. Gdy mu się to powiodło, musi jeszcze rywalizować z innemi konkurentami do ręki Alicji. Odbywa podróż po krainie kafrów i powraca zwycięsko. Wprawdzie okazuje się, że sztuczny djament nie był dziełem francuza, tylko naturalnym djamentem, wsuniętym w retortę przez sługę murzyna, jednak miljoner oddaje wreszcie francuzowi córkę.

Przygody, jakie spotykają francuza w podróży, są więcej niż fantastyczne.

Tom IV. Pięciotygodniowa podróż balonem nad Afryką.

Dr. Fergusson postanawia odbyć balonem, w którym porobił ulepszenia, dozwalające mu opuszczać się i wznosić bez straty gazu, podróż kilkutygodniową wszerz Afryki zwrotnikowej. Poparty przez Król. Tow. Gieogr. w Londynie zabiera ze sobą przyjaciela, strzelca Kamedy'ego i sługę Joe, wybornego akrobatę. Dr. Fergusson odznacza się rozległą wiedzą i stanowczym charakterem. Największe trudności spotykają podróżników pośród dzikich plemion murzyńskich, które albo wrogo usposobione strzelają do nich, albo padają w podziwie na twarz.

Nierównie groźniejszą przeciwniczką ich podróży jest pogoda i nieprzychylne prądy atmosferyczne. Pośród różnych przygód podróżni poświęcają się jeden dla drugiego tak

np. żeby uchronić balon od rozbicia, Joe porzuca go, narażając się na niebezpieczeństwo. Wreszcie balon niezdatny jest do lotu i na szczątkach jego podróżni dostają się do francuskiej kolonji w Senegalu.

Śmiałość i nowość tego przedsięwzięcia znajduje oddźwięk w sercach młodzieży, a wywody naukowe dr. Fergussona nie sprzeciwiają się nauce.

Tom V. Czarne Indje.

Kopalnia węgla w Aberfoyle w Szkocji niegdyś nieprzebrana, została wyczerpaną doszczętnie i opustoszała ku wielkiemu żalowi inżyniera Jansena Starra i przywiązanych doń górników. Szyby nawpół zrujnowane ogłuchły. Jeden tylko nadsztygar Szymon Fora, z ojca i dziada pracujący w kopalni, nie opuszcza podziemi i wraz z żoną i synem wierzy, iż w Aberfoyle istnieją nieznane pokłady. Po dziesięciu latach poszukiwania udaje mu się natrafić na ślad odpowiedni i, gdy wraz z Starrem rozsadzają skałę i zwiedzają nowe pokłady, jakaś niewidzialna siła, która i przedtym utrudniała im poszukiwania, gasi im światło i zatyka otwór. Po wielu dniach, śmiałych tych ludzi odnajdują i do życia przyprowadzają przyjaciele. Odtąd w kopalni wszystko się budzi. Nieznany wróg nie przestaje szkodzić niewidzialnie, wreszcie okazuje się, że jest to Silfax, stary obłąkany „pokutnik“ kopalni.

Tło powieści jest nam bliższe niż we wszystkich poprzednich tomach, chociaż patryarchalność stosunków w kopalni i przywiązanie do podziemi są zjawiskami zgoła nam nieznanemi, a jednak interesującemi. Jednym z piękniejszych ustępów jest pierwsze wyjście dziewczęcia, wychowanego w podziemiach *na światło dzienne.* Wogóle ton całej powieści jest podniosły i nie sensacyjny.

Tak się mniej więcej przedstawia treść omawianych książek. Widzimy, że sama fabuła jest niemniej zajmującą i przecie zupełnie różną od „Tajemniczych Naszyjników“ i t. p. pseudo-Holmesowskich epopei, które młodzież zaczęła w ostatnich czasach przenosić nad książki rzeczywiście warte czytania.

Marja Czaplicka.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Dr. Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs und Unterrichtslehre. Lipsk, 1908.

Książka pod powyższym tytułem stanowi jeden z tych podręczników, których słusznie możemy zazdrościć Niemcom, gdyż dotąd nic podobnego nie posiadamy w naszej literaturze. Obejmuje ona bowiem całość pedagogiki i dydaktyki, opracowaną ściśle naukowo t. j. z uwzględnieniem zarówno historji przedmiotu, jak i jego stanu współczesnego. Wykład zaś cały opiera na szerokim podkładzie filozoficznym i na podstawie psychologji aż do ostatnich jej wyników. Dzieło składa się ze wstępu, wyjaśniającego pojęcie, cel i znaczenie wychowania, oraz dwu części: pierwsza zawiera pedagogikę i dydaktykę ogólną t. j. zasady kształcenia umysłu i woli, uczucia i umysłu, druga zaś pedagogikę i dydaktykę specjalną czyli rozbiór różnych środków wychowawczych (gimnastyka, karność, oddziaływanie na charakter) oraz zasady nauczania poszczególnych przedmiotów. Ten podział wydaje się sztucznym: rzeczy, mające związek istotny, zostały rozerwane; gdy rzeczy zupełnie różne następują tuż po sobie, co niekiedy utrudnia czytanie. Inną wadą jest nierównomierność w opracowaniu różnych części; zasady wychowania są traktowane dość pobieżnie, gdy nauczanie przedstawia się bardzo wyczerpująco, w części zaś specjalnej metodykę przedmiotów humanistycznych opracowano daleko obszerniej, niż zasady nauczania przyrodniczo-matematycznego. Pomimo tych wad w braku odpowiednich książek polskich, rzecz ta może być bardzo pożyteczną dla nauczycieli, pragnących się kształcić, tymbardziej, że uwzględnia najnowsze badania psychologiczne i przy każdym rozdziale podaje dokładnie literaturę przedmiotu.

A. S.

Z czasopism.

Dr. M. Odrzywolski. Kwestja kradzieży w szkole. Muzeum. Kwiecień, 1909.

Artykuł pod powyższym tytułem porusza sprawę, która w roku zeszłym bardzo była aktualną w Warszawie

z powodu poruszenia jej przez Wacława Jezierskiego na paru zebraniach dyskusyjnych Polskiego Związku Nauczycielskiego i Towarzystwa Kultury Polskiej. Za punkt wyjścia autorowi posłużyły kradzicże, zdarzające się w szkołach galicyjskich i cały szereg wydalań z ich powodu z gimnazjów krakowskich. Rzecz stawia na gruncie psychologicznym. /Na wstępie zwraca uwagę na prawdziwą epidemję czytania powieści sensacyjnych w rodzaju Sherloke'a Holmes'a, które zapełniając wyobraźnię młodzieży obrazami zbrodni, muszą na nie oddziaływać demoralizująco./ Dalej na podstawie własnych widocznie obserwacji daje charakterystykę kilku chłopców w wieku lat 12—16, którzy kradli osobiście a nawet tworzyli szajki złodziejskie w trzech niższych klasach gimnazjów. Z zestawienia tego wyprowadza dwa wnioski wielkiej wagi:

a) Kradzież miała swych adeptów pośród najrozmaitszych typów psychicznych. Były tam umysły wybitnie zdolne, przeciętne, normalne talenty, miernoty, a nawet tumanowaci.

b) Przestępcy rekrutowali się z najrozmaitszych sfer społecznych, urzędniczych, zawodów wyzwolonych, podurzędników, przedsiębiorców, rolników.

Nie ma więc popęd do kradzieży nic wspólnego ani ze sferą, z której uczeń pochodzi, ani z jego zdolnościami umysłowemi. Za istotną przyczynę kradzieży wśród uczniów uważa z jednej strony przewagę wyobraźni i uczucia nad wolą i rozumowaniem, skutkiem czego dzieci łatwo ulegają pewnym wyobrażeniom musowym, do jakich należy np. chęć posiadania za wszelką cenę jakiegoś bardzo pożądanego przedmiotu; z drugicj zaś strony niedostateczny rozwój pojęć moralnych, któreby na te zachcianki działały tamująco. Ten ostatni powód sprowadza jako konsekwencję obojętne zachowanie się klasy wobec złodziei szkolnych, o ile ci w inny sposób umieli sobie zyskać sympatję kolegów, a przez to samo łatwość zarazy moralnej, której ulegają jednostki z natury słabsze a wrażliwsze. Wydalenie nie zapobiega złemu; lepsze od niego byłoby oddziaływanie pośrednie na rozwój pojęć i uczuć moralnych, przeciwdziałanie niezdrowej literaturze holmesowskiej przez zwracanie myśli młodzieży ku rzeczom pięknym i szlachetnym. Autor nie lekceważy złego, lecz nie

rozpacza i kończy myślą pełną otuchy: „W umysłach naszego społeczeństwa pokutuje oddawna zakorzeniona a z gruntu fałszywa maksyma, że zły przykład silniej pociąga niż dobry... Jeżeli tak jest w istocie, to tylko dlatego, że my to, co dobre, dajemy dzieciom w formie negatywnej, w formie zakazów. Nie złe lub dobre pociąga, ale to, co zdoła porwać uczucie, zapalić wyobraźnię, co poprostu umożliwia instynktowne wylewy życia. Nasza szkoła choruje na brak uczucia, na brak życia. Dajmy młodzieży żyć swobodnie—ale zarazem szlachetnie.“ Zarówno za te uwagi, jak na zebranie interesującego materjału, należy się autorowi prawdziwa wdzięczność; może dobry jego przykład zachęci innych pedagogów do bliższej analizy wypadków kradzieży szkolnej, gdyż tylko, znając źródło złego, możemy z nim walczyć.

Aniela Szycówna.

Wiadomości bibljograficzne.

— Ognisko Krajowego Związku Nauczycielskiego we Lwowie przedsięwzięło szereg wydawnictw pedagogicznych. Na początek wydano *Dzieje Polski* przez Józefa Bałabana, w dalszym zaś ciągu zamierzają wydać: 1) *Historję literatury polskiej*; 2) *Ziemię ojczystą*; szkic gieograficzny, obejmujący ziemie byłej Rzeczypospolitej polskiej; 3) *Pedagogję narodową*, uwzględniającą przedewszystkim myślicieli polskich na tle pedagogji ogólnej; 4) Grody polskie—opisy miast i miejscowości, mających w dziejach ojczystych szczególniejsze znaczenie; 5) *Atlas historyczny polski*, składający się z map, portretów wybitnych postaci historycznych, uwidoczniających zdarzenie dziejowe, jak: bitwy, unje, sejmy i t. p.

— W Chicaco zaczęło wychodzić pismo polskie kobiece p. t. Ogniwo.

KRONIKA.

Doniosła uchwała.

W Towarzystwie Kredytowym Ziemskim odbywały się pod przewodnictwem Włodzimierza ks. Czetwertyńskiego narady w sprawie zapomóg szkolnych dla dzieci urzędników i oficjalistów T. K. Z. Na ostatniej naradzie, zapadła uchwała, w myśl której władze Towarzystwa przyznają wszystkim jego pracownikom bez różnicy stanowiska opłatę jego kosztem wpisów szkolnych za wszystkie dzieci we wszelkich szkołach: elementarnych, początkowych, średnich i wyższych, począwszy od lat 8-u wieku. Opłata ta służy zarówno chłepcom, jak i dziewczętom, z tą tylko różnicą, że co do dziewcząt zapomogi nie będą określone na kształcenie panien w wyższych uczelniach. Wyjątek uczyniono tylko dla żeńskich seminarjów nauczycielskich.

Zapomoga szkolna nie może przewyższać 100 rubli rocznie od jednego dziecka.

Wydatek, jaki obciąży z powodu zapomogi tej Towarzystwo wyniesie 14,000 rubli.

Wykłady hygieny dla matek.

Znana już u nas propagatorka racjonalnego wychowania fizycznego, całą duszą oddana tej sprawie, dr. Justyna Budzińska-Tylicka rozpoczyna z dniem 25 październikа serję wykładów z hygieny dla matek. Wykłady te urządza w swym lokalu Związek równouprawnienia kobiet polskich (Nowy Świat 4). Treść wykładów obejmuje: I, O warnnkach zrodzenia zdrowego potomstwa. II. Anato-

miczne i fizjologiczne właściwości niemowlęcia. III — IV. Hygiena noworodka i niemowlęcia. V. Hygiena dziecka od lat 2. VI. Zapobieganie chorobom nerwowym i anemji. Zadanie matki w zakresie zdrowotności dziecka.

Usunięcie języka polskiego ze szkół ewangielickich.

Z rozporządzenia inspektora szkół, Nazarewskiego, usunięto język polski jako wykładowy i jako przedmiot nauki z programu szkół jedno i dwuklasowych, utrzymywanych przez warszawską gminę ewangielicką; jako motyw podano, że szkoły te są niemieckie, powinny więc mieć wykład bądź niemiecki, bądź rosyjski bez prawa wykładu języka polskiego. Rozporządzenie to wręczył nauczycielom osobiście wizytator szkół miejskich z ramienia inspektora, przyczym zamiast dotychczasowego planu wykładów polskich polecił wprowadzić plan, wypracowany przez inspekcję szkolną, który zawiera 12 godzin języka rosyjskiego, a 4 niemieckiego. Na zapytanie jednej z nauczycielek, czy możnaby wprowadzić język polski na żądanie rodziców, otrzymano odpowiedź, że na to trzeba wyjednać osobne pozwolenie tak, jak na język francuski, ale radzą prosić raczej o francuski. Gmina ewangielicka przeciwko temu rozporządzeniu zaprotestowała, udowadniając, że rozporządzenie to nie zgadza się z obowiązującym ustawodawstwem szkolnym, a zarazem zbijając argumenty p. inspektora, jakoby ów wykład polski był krzywdą dla ewangielików—niemców, którzy, zdaniem jego, stanowią większość w gminie, gdy w rzeczywistości jest wprost przeciwnie. Dotąd jednak protest ten pozostał bez skutku.

Zamknięcie „Oświaty“ w Kijowie i „Oświaty“ w Mińsku.

Ukazem senatu z d. 2 października zamknięto towarzystwo polskie „Oświata“ w Kijowie, w parę tygodni zaś później towarzystwo tej samej nazwy i o podobnym zakresie działania w Mińsku, ze wszystkiemi oddziałami prowincjonalnemi.

Zjazd neurologów, psychjatrów i psychologów polskich.

W dniu 11, 12 i 13 października odbył się w Warszawie I-y zjazd neurologów, psychjatrów i psychologów polskich przy współudziale około 300 członków. Cały zjazd, a zwłaszcza sekcja psychologiczna przedstawiała wiele interesu dla naszych czytelników. Damy więc z niej w następnym zeszycie Nowych Torów obszerniejsze sprawozdanie, na które dzisiaj zbrakło nam miejsca.

Wykłady fizjologji i hygieny odżywiania.

Na Kursach Naukowych rozpoczęły się od dnia 13-go października od 7 — 8 wieczorem wykłady dr. Stefanowskiej, które polecamy naszym czytelnikom i podajemy poniżej program.

Najnowsze badania nad odżywianiem. Główne zjawiska przyswajania pokarmów. Pokarmy pochodzenia zwierzęcego i roślinnego. Napoje wyskokowe i inne. Niezbędne pierwiastki mineralne. Ciepłostki zawarte w pokarmach. Ilość pożywienia niezbędna w stanie spoczynku, przy pracy lekkiej i ciężkiej. Odżywianie dzieci w rozmaitym wieku. Główne zasady jarstwa. Jak należy odżywiać się w rozmaitych cierpieniach.

Wykłady trwać będą do 1 lutego 1910 r. i odbywać się w każdą środę.

Zapisy przyjmuje Kancelarja Tow. Kursów Naukowych, Włodzimierska 3/5 od godz. 10—2 i od 5—7.

Opłata za cały kurs 3 ruble.

Wstęp na pierwsze dwa wykłady wolny.

Ze szkolnictwa na prowincji.

Towarzystwo kursów popularnych im. Adama Asnyka w Kaliszu wykonało zapadłą na ostatnim walnym zebraniu uchwałę, otwierając z początkiem września r. b. szkołę elementarną. Gimnazjum polskie w Płocku urządziło wystawę szkolną, na którcj zwracał uwagę dział przyrodni-

czy, pochodzący z darów jednego nauczycieli p. Szymkiewicza, a mianowicie: 1) zielnik (400—500 gatunków) własnoręcznie przez niego zebrany nietylko w Płocku i okolicach lecz także na Litwie, Rusi Białej, na Uralu, we Francji i Hiszpanji; 2) kolekcja wodorostów z morza Śródziemnego; 3) skamieniałości z okolic Paryża; 4) Heljograwiury, przedstawiające rośliny podzwrotnikowe. Obok tych wspaniałych zbiorów, owocu zabiegliwości nauczyciela, były zielniki, zebrane przez uczniów, dowodzące rozbudzonego w nich zamiłowania; także roboty ich z dziedziny slöjdu, rysunków i t. p. Dopełniały wystawy tablice, zawierające dane statystyczne co do rozwoju szkoły, ciekawe dla mieszkańców Płocka, którzy tę wystawę chętnie i dość licznie zwiedzali.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Program kongresu pedagogicznego we Lwowie.

Porządek obrad.

Dnia 1 listopada. I. Posiedzenie plenarne o godz. 10 przed południem.
I. Posiedzenie sekcji o godz. 4 po poł.
Dnia 2 listopada. II. Posiedzenie sekcji o godz. 9 rano.
II. Posiedzenie plenarne o godz. 4 po poł.

Program szczegółowy.

Dnia 1 listopada o godz. 9 rano nabożeństwo w kościele archikatedralnym.

I. Posiedzenie plenarne.

a) Zagajenie.
b) Przemówienia reprezentacyjne.
c) Zasady wychowania narodowego—ref. dr. Z. Balicki.
d) Podział na sekcje:
1. Ogólno oświatową,
2. Wychowania fizycznego,
3. Szkolnictwa ludowego i seminarjów nauczycielskich,
4. Szkolnictwa średniego,
5. Wychowania dziewcząt,
6. Wychowania pozaszkolnego młodzieży,
7. Towarzystw oświatowych.

I i II posiedzenie sekcji obejmą;

Sekcja ogólno oświatowa:

a) W jaki sposób mają dążyć wszystkie zabory do ujednostajnienia zasad wychowania narodowego—ref. R.
b) Zasady dydaktyki nowoczesnej a szkoła polska—ref. p. A. Szycówna.
c) Krajoznawstwo w szkołach—ref. p. Kulwieć.

Sekcja wychowania fizycznego.

a) Hygiena budynków szkolnych i urządzeń wewnętrznych—ref. prof. dr. Panek.

b) Wychowanie fizyczne w szkołach — ref. dr. K. Wyrzykowski.
c) Służba zdrowia w szkołach publicznych i prywatnych—ref. dr. Serbeński.
d) Hygiena nauki szkolnej—ref. p. B. Błażek.

Sekcja szkolnictwa ludowego i seminarjów naucz.

a) 1 listopada o godz. 3 po poł.: Lekcja praktyczna nauczania dorosłych analfabetów, metodą K. Promyka, przeprowadzi p. Kazimierz Prószyński.
b) O nauce historji polskiej w szkołach ludowych i wydziałowych—ref. pp. A. Kopaczówna i J. Barańska
c) Reforma szkół wydziałowych:
  a) męskich—ref. p. K. Jaworski.
  b) żeńskich—ref. p. W. Longchamps.
d) O dzieciach umysłowo - upośledzonych — ref. p. I. Danziger.
e) Typowość szkół ludowych i seminarjów nauczycielskich—ref. pp. S. Bieniowski i F. Szczurkiewicz.

Sekcja szkolnictwa średniego.

a) Ruch reformatorski na polu szkolnictwa średniego—ref. p. T. Łopuszański.
b) Stan szkół średnich pod zaborem austrjackim — ref. dr. L. German.
c) O nauce historji w szkołach średnich ze szczególnym uwzględnieniem historji polskiej—ref. dyr. S. Sobiński.
d) Czego żąda szkoła średnia od szkoły ludowej—ref. prof. dr. B. Mańkowski.

Sekcja wychowania dziewcząt.

a) O wychowaniu dziewcząt z zastosowaniem do potrzeb dzisiejszych—ref. p. M. Bąkowska-Czerszyk.
b) Szkoły gospodarcze dla dziewcząt włościańskich — ref. p. I. Kosmowska.

Sekcja wychowania poza szkolnego młodzieży i wychowania sierot.

a) Przymusowe wychowanie nieletnich przestępców.
b) Organizacja ochronnego wychowania zaniedbanej młodzieży.
c) Gniazda sieroce—ref. p. K. Jeżewski.
d) Organizacja pozaszkolnej opieki nad dziećmi — ref. dr. M. Szybalski.

Sekcja Towarzystw oświatowych.

Wspólna praca wszystkich Towarzystw oświatowych w kierunku pogłębienia oświaty ludowej — ref. dr. M. Stępowski.

B) Z ziem obcych.

Nowe ustawodawstwo angielskie.

Dnia 21 grudnia 1908 roku zostało przyjęte w Anglji prawo, rozciągające pieczę nad dziećmi. Prawo to, bardzo obszerne, bo składa się na nie 6 rozdziałów o 134 paragrafach ogółem drobiazgowo rozpatruje i przewiduje w najdrobniejszych szczegółach wszelkie możliwe wypadki, jakie mogłyby się domagać prawnej ramy. Rzecz prosta: wydziedziczeni, — klasa robotnicza,—zainteresowani są bezpośrednio .i w pierwszej linji w tym prawie, tylko ich życie wysuwa te wszystkie okropne, tak jaskrawe przejawy, jakie odbijają się w odnośnych paragrafach prawa z 21 grudnia.

Na ogólną treść prawa wskazują już same tytuły rozdziałów.

Oto ich brzmienie.

Rozdział I. Ochrona życia najmłodszych dzieci. Ma on na względzie dzieci, oddawane przez rodziców lub opiekunów osobom, chcącym się podjąć wychowania i utrzymania niemowląt za umówioną opłatą.

Rozdział II. Osłona dzieci i młodzieży przed złym lub obelżywym obchodzeniem się z niemi. Przewidywane tu są takie wypadki, jak: uliczne żebranie pod naciskiem ze strony rodziców lub opiekunów, wpuszczanie młodzieży do domów publicznych, prostytucja przez pośrednictwo starszych, blizkie obcowanie i przebywanie pod jednym dachem z nałogowemi pijakami.

Rozdział III. Środki zaradcze, uniemożliwiające młodzieży nałóg palenia.

Rozdział IV szeroko rozwodzi się nad zakładami wychowawczemi i poprawczemi dla dzieci i młodzieży, przyczym ściśle określa prawa i obowiązki kierowników tych zakładów jako też i państwa z jednej, oraz prawa i obowiązki samych zainteresowanych, ich rodziców, krewnych lub opiekunów z drugiej strony. Rozdział ten w części poświęcony jest t. zw. Tages-Arbeitsschule—dzienna szkoła pracy.

Rozdział V specjalnie zajmuje się młodocianemi przestępcami. Jeden z paragrafów mówi o zniesieniu kary śmierci w stosunku do młodzieży i niepełnoletnich.

Wreszcie rozdział VI zawiera punkty ogólnej treści, jak np. zakaz przyjmowania rzeczy w zastaw od młodzieży, kary za sprzedawanie lub dawanie dzieciom i młodzieży upajających trunków; rozciąganie kontroli nad dziećmi, których ciało jest utrzymywane w niechlujstwie przez rodziców, opiekunów lub wychowawców.

Prawo z 21 grudnia nabrało mocy prawnej z d. 1 kwietnia 1909.

Uwzględnia ono *dzieci*, poniżej lat 14 i te nazywa „*child*“, oraz wszystkie, powyżej lat 18 a poniżej 16, które objęte są przez prawo mianem *młodocianych osób—„young person.*“

Dokładnie można zapoznać się z nowym prawem i w jego tłumaezeniu niemieckim przez d-ra Ernesta Rosenfeldt'a. Tłumaczenie wyszło nakładem berlińskiej księgarni Gutentaga.

Czytelnie dla młodzieży.

Czytelnia Ludowa w Frankfurcie nad Menem przy współudziale wydziału literatury dla młodzieay otworzyła sale, przeznaczone do czytania na miejscu dla dzieci i młodzieży. Jestto jeden ze środków wytrącenia z młodocianych rąk tak chciwie połykanych przez młodzież książek, mocno wątpliwej a demoralizującej treści. Walka ta pochłania obecnie w znacznej mierze zarówno siły pedagogiczne jak i organizacje towarzystwa opieki nad dziećmi.

Opieka nad dziećmi w Austrji.

Jako owoc I-go Kongresu Towarzystwa Opieki nad dziećmi powstałą w Wiedniu jego *Centrala*.Ześrodkowuje ona istniejące już odnośne zakłady poszczególnych krajów koronnych. Centrala umożliwi a upłodni wspólną pracę tych zakładów, co polegać będzie na dzieleniu się zdobytym doświadczeziem, wzajemnym dawaniu rad i wskazówek, korzystaniu z inicjatywy innych, na stałym komunikowaniu się, a wszystko to niewątpliwie pobudzać będzie do żywszej a bardziej owocnej pracy na tym polu.

Kongres wychowawczy w Brukselli.

Liga powszechnego nauczania zwołuje na dzień 29 sierpnia 1910 roku w Brukselli, (gdzie w tym samym czasie odbywać się będzie wystawa) 3-ci międzynarodowy kongres. Czas trwania jego od 29 sierpnia do 2-go września. Pierwszy kongres miał miejsce w Medjolanie 1905 r., drugi w Paryżu 1908 r. Oba wzbudziły ogólne zainteresowanie, były licznie obesłane, a prace ich spotykały się z uznaniem ogółu.

Kongres rozpada się na następujące 4-ry sekcje:

1. Przygotowawcza praca kobiety do roli wychowawczyni.

2. Wyższe nauczanie początkowe. Szkoły dla młodzieży. Wykształcenie zawodowe. 3. Prace pedagogiczne i podręczniki szkolne. Uniwersytet ludowy. Czytelnie ludowe. Dzienniki, pisma, przegląd. Teatr, muzeum. Kinematograf i obrazy świetlne.

4. Pomocnicze środki przy nauczaniu domowym.

Opłata za mieszkanie w czasie trwania obrad wynosi 10 fr.; obniżoną zostaje do 5 fr. dla członkow Ligi oraz biernych członków stowarzyszeń pedagogicznych Belgji zarówno jak i wszystkich innych krajów. Odnośnych informacji udziela Biuro Międzynarodowego Kongresu, do którego zwracać się należy pod adresem: Belgique Bruxelles Boulevard du Hainaut 110. Bureau du Congres International de la Ligue de l'*Enseignement*.

Amerykańskie Biuro Wychowawcze.

Amerykańskie Biuro Wychowawcze układa materjał, do którego zbiera dane statystyczne z dziedziny nauczania w Ameryce jako też i w Europie.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Swiecimski. Zeszyty do ćwiczeń gramatycznych I, II, III.

Rutkowski. Śpiew chórowy.

Gerson-Dąbrowska. Modelowanie z gliny.

Katalog książek szkolnych.

Walther J. Wstęp do gieologji.

Nałkowski W. Gieografja malownicza. Cz. II, III.

Janowski A. Wycieczka po kraju. Cz. I. Wyd. 3-e.

Witkowska i Kulikowska. Czytania historyczne. Cz. III, zb. 1.

Estienne i Gallie. Co należy wiedzieć o awjatyce? z franc. przeł. Eug. Zdrojewski. (M. Arct). Książki dla wszystkich.

Dzieje myśli. Tom II, zesz. II. Wyd. Hefflicha i Michalskiego.

Radliński Ignacy. Spinoza.

St. Przybyszewski. Dzień sądu. Synów ziemi. Część II.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.